Kohnstamm Instituut
seo economisch onderzoek

De Netwerkschool

HENK SLIGTE
ARJAN HEYMA
EDITH VAN ECK
ARJAN VAN DER MEIJDEN

De Netwerkschool

Onderzoek naar werkzame bestanddelen voor vernieuwing
van het middelbaar beroepsonderwijs

HENK SLIGTE
ARJAN HEYMA
EDITH VAN ECK
ARJAN VAN DER MEIJDEN

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Sligte, H.W., Heyma, A.O.J., Eck, E. van, Meijden, A.J.H. van der
De Netwerkschool. Onderzoek naar werkzame bestanddelen voor vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs.
Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
(Rapport 933, projectnummer 40487)

ISBN 978-90-6813-993-8

Uitgave en verspreiding:
Kohnstamm Instituut
Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam
Tel.: 020-525 1226
www.kohnstamminstituut.uva.nl
Dataverwerking: Elion.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting

Het Experiment De Netwerkschool had als uitgangspunt beter middelbaar beroepsonderwijs te realiseren tegen dezelfde of lagere kosten. Dit geschiedde aan de hand van een werk- en denkmodel waarin verschillende manieren om het uitgangspunt te realiseren, de zogeheten ‘werkzame bestanddelen’ van het model, waren geschetst. Gedurende vier jaar zijn de vorderingen van de vijf aan het Experiment deelnemende mbo-instellingen met het invoeren, implementeren en realiseren van het model en zijn onderdelen onderzocht.

Het originele onderzoeksdesign was bedoeld om effecten van het Netwerkschool-model te toetsen aan de verbetering van resultaten van de deelnemende instellingen op het gebied van
1) onderwijsprestaties,
2) succes op de arbeidsmarkt en
3) efficiëntie van het onderwijs.

Daartoe waren vier onderdelen onderscheiden:
1. Onderzoek naar invoeringsstrategieën van het Netwerkschool-model
2. Onderzoek naar vormgeving en realisatie van het Netwerkschool-model
3. Onderzoek naar de effecten van het Netwerkschool-model
4. Het vaststellen van verbanden tussen effecten en werkzame bestanddelen

Ten aanzien van de effectmeting moest geconcludeerd worden dat het onderliggende quasi-experimentele design, waarin het bepalen van verschillen in een groot aantal uitkomstvariabelen tussen de Netwerkscholen en een aantal controlescholen centraal zou staan, onvoldoende gerealiseerd kon worden. In het najaar van 2013 is daarom een aanpassing van het onderzoeksplan

voorgesteld, waarin de nadruk kwam te liggen op het verrichten van een verklarende evaluatie als alternatief voor de quasi-experimentele effectmeting.

Verklarende evaluatie kent als generieke vraagstelling ‘Wat werkt (niet) voor wie in welke omstandigheden en waarom (niet)?’. Hiermee wordt geen evidentie in statistische verbanden opgeleverd, maar evidentie over de plausibiliteit van de werkzaamheid van het Netwerkschool-model, dat in de verschillende contexten op een eigen manier is vormgegeven, geïmplementeerd en gerealiseerd. Op deze wijze is recht gedaan aan de grote verscheidenheid aan werkzame bestanddelen binnen het model van de Netwerkschool, de grote verscheidenheid aan manieren waarop die bestanddelen door de vijf Netwerkscholen zijn geprioriteerd, uitgewerkt en geïmplementeerd, en tegelijkertijd de beperkte omvang van het Netwerkschool-experiment met ‘slechts’ vijf Netwerkscholen en vijf controlescholen. Waar een effectmeting zich primair richt op de verwerking van statistische informatie, richt verklarende evaluatie zich meer op het leggen en toetsen van verbanden tussen de beschikbare (kwalitatieve) informatie die in elk van de vijf Netwerkschool-*cases* beschikbaar komt, om die te contrasteren aan controlecondities in vergelijkbare scholen en in het middelbaar beroepsonderwijs als geheel.

Deze aanpak heeft er voor gezorgd dat er een grote hoeveelheid kwalitatieve gegevens verzameld is in voornamelijk diepte-interviews met projectleiders, locatiemanagers, opleidingsmanagers en -coördinatoren, docenten, studenten, vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld en coaches. Deze gegevens zijn gestructureerd beschikbaar in aparte bijlagen.
Dit rapport bevat de gecondenseerde uitkomsten van het onderzoek.

Invoeringsstrategieën van het Netwerkschool–model
Het eerste deelonderzoek binnen het Netwerkschool-experiment was gewijd aan de invoering van het
Netwerkschool-model en de strategieën die daarbij gehanteerd zijn (hoofdstuk 2). De belangrijkste informatiebronnen voor het onderzoek waren de beschikbare plannen en aanvragen, de voortgangsrapportages, logboeken die werden bijgehouden en interviews met de zogeheten ‘programmamanagers’, de projectleiders die in de mbo-instellingen verantwoordelijk waren voor de aansturing van de invoering.

Het Netwerkschool-model is een complex model, met veel componenten, die elk op eigen wijze kunnen worden vormgegeven en vervolgens aan de hand van maatregelen en interventies worden ingevoerd. Die vormgeving en voortgang bij invoering is steeds vastgelegd aan de hand van de verschillende elementen die als meest veelbelovend werden geacht om het Netwerkschool-model vorm te geven. Deze acht werkzame bestanddelen zijn:

1. Expliciet benoemde organisatiecultuur
2. Bedrijfsmatige cultuur en werkwijze
3. Betrokkenheid regio en bedrijfsleven
4. Flexibiliteit en maatwerk in de opleiding
5. Functiedifferentiatie / verlaging docent-student ratio
6. Studentondernemingen / betaling van studenten
7. Openstelling gedurende het hele jaar
8. ICT in het onderwijs

Het onderzoek laat zien dat de vijf Netwerkscholen, elk op hun eigen manier en afgestemd op de lokale context, de complexe en grootschalige vernieuwing kleinschaliger hebben gemaakt, door te beginnen met kleinschalige experimenten, met een kleine groep docenten die daar de schouders onder wilden zetten en door prioriteit te geven aan enkele elementen van de Netwerkschool. Of door wel in te zetten op integrale ontwikkeling van alle elementen uit het Netwerkschool-model '*omdat alles met alles samenhangt*', maar dan te starten in het eerste opleidingsjaar en vandaar door te ontwikkelen naar het laatste opleidingsjaar. Het Netwerkschoolmodel en de centrale ondersteuningsstructuur hebben hier een bevorderende rol gespeeld. Er werd geen dwingend keurslijf opgelegd, noch bij de wijze van invoering, noch bij de vormgeving van de vernieuwing. Dat heeft de projectmanagers de mogelijkheid gegeven prioriteit te leggen bij elementen die aansloten bij hun uitgangspositie, de visie van de opleiding, knelpunten die speelden en het urgentiebesef van de betrokkenen.
Door kleinschalig te beginnen kon de vernieuwing inderdaad groeien, hebben de 'voorlopers' aan de 'kat-uit-de-boom-kijkers' kunnen laten zien dat het werkt; daardoor is het draagvlak verbreed. Maar ook dan verliep het verbreden van de vernieuwing en het betrekken van het hele team bij de uitvoering niet vanzelf en vroeg veel tijd en aansturing van de projectleiding.

Opvallend is dat de Netwerkscholen bij hun innovatiestrategie in het algemeen hebben gekozen voor een onderwijskundige insteek, ook al heeft de Netwerkschool nadrukkelijk bedrijfsmatige doelen. Dit sluit beter aan bij wat de docenten beweegt, zo was de overweging. De projecten werkten veelal met een gefaseerde planning voor de invoering. Die bleek in de meeste gevallen minder haalbaar dan voorzien; soms stapten de docenten op de rem, omdat ze onvoldoende tijd hadden om zich de nieuwe werkwijze eigen te maken of deze te ontwikkelen, soms ging het de studenten of ouders te snel. Er zat dan niets anders op dan te temporiseren, in te gaan op eventuele bezwaren en zo nodig te zorgen voor ondersteuning of professionalisering. Dit vereist een projectleiding die dicht op het proces zit en een open cultuur waar ruimte is voor twijfels, onzekerheid en bezwaren. Vernieuwen is een proces van lange adem gebleken, dat is een gemeenschappelijke ervaring; door de omvang van de vernieuwing en de noodzaak voldoende tijd in te ruimen was op alle Netwerkscholen de vernieuwing na afloop van de experimentele periode nog niet uitgekristalliseerd maar nog in ontwikkeling.

Er is op alle Netwerkscholen veel aandacht besteed aan het betrekken van alle relevante actoren bij de ontwikkeling en invoering van elementen van de Netwerkschool. Kenmerkend voor de Netwerkschool is dat er veel verschillende soorten stakeholders zijn van wie verschillende soorten inbreng wordt gevraagd. Binnen de school zijn dat behalve de onderwijsteams ook diensten P&O, ICT, onderwijsontwikkeling en de studenten en hun ouders, buiten de school betrekt men vertegenwoordigers uit het werkveld en van andere onderwijsinstellingen. Juist vanwege het ‘Netwerkkarakter’ van de vernieuwing is het belangrijk dat bij al die groepen draagvlak en betrokkenheid bij de vernieuwing ontstaat. Men heeft ervaren dat het gemakkelijker is betrokkenheid te realiseren bij interne dan bij externe partners, omdat er intern meer sturingsmogelijkheden zijn.
Dit alles laat zien dat de projectleiding een belangrijke rol speelt bij de aansturing van een vernieuwingsproces; dat hebben de Netwerkscholen ook duidelijk ervaren. De projectleiding bleek met name belangrijk bij visie- en cultuurontwikkeling, voorzien in de nodige professionalisering, het vormen en aansturen van teams en het omgaan met medewerkers die niet mee konden of wilden in de vernieuwing. Dat er wisselingen zijn geweest in die functie gedurende het vernieuwingsproces was niet bevorderlijk voor de continuïteit van het proces.

Ook contextkenmerken waren bepalend voor de invoering van de vernieuwing, de projecten benadrukken vooral de belangrijke rol van hun huisvestingssituatie en de nabijheid van het werkveld en andere onderwijsinstellingen, en de economische crisis.

Uitkomsten van het Netwerkschool–model

De uitkomsten van de Netwerkschool (hoofdstuk 3) zijn beschreven aan de hand van de acht werkzame bestanddelen en van het gehele Netwerkschool-model als overkoepelend veranderconcept. Per werkzaam bestanddeel is beschreven wat de inhoud is volgens het Netwerkschool-model, in welke vorm en met welke inhoud het bestanddeel is geïmplementeerd in de vijf Netwerkscholen volgens de programmamanagers en documenten, en hoe het bestanddeel daadwerkelijk gerealiseerd is volgens docenten, studenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld. Vervolgens is elk bestanddeel beoordeeld op zijn invloed op uitkomsten in termen van kwaliteit en kosten van het onderwijs. Tot slot is de mate waarin de uitkomsten zijn toe te schrijven aan (de bestanddelen van) het Netwerkschool-model bepaald door een vergelijking met controlescholen en de sector.

Voor elk van de vijf Netwerkscholen is een aparte case-analyse uitgevoerd (beschikbaar als bijlage) waarbij in de verklarende evaluatie voor elk van de onderscheiden interventies binnen de specifieke uitwerking van het model van de Netwerkschool de volgende onderdelen zijn onderzocht:

- Probleem/ambitie: de door de interventie te beïnvloeden problematiek en beoogde effecten;
- Interventie: beschrijving van de genomen maatregelen als onderdeel van de interventie die gezien wordt als werkzaam bestanddeel van de Netwerkschool;
- Potentieel werkzaam mechanisme: beschrijving van het mechanisme via welke deze interventie de beoogde doelen uiteindelijk zou kunnen beïnvloeden;
- Resultaat toetsing: deductieve toetsing van veronderstellingen en verwachtingen, dit betreft zowel de realisatie van de interventie als de realisatie van de uitkomsten daarvan;
- Conclusie: gevolgtrekking over de plausibiliteit van mogelijke effecten van deze interventies.

Ten aanzien van de realisatie van het Netwerkschool-model benoemen alle Netwerkscholen de beschikbaarheid van extra tijd en geld als belangrijk voor het kunnen uitdenken, experimenteren en implementeren van onderwijsvernieuwingen op hun school. Ze geven aan dat tijd en geld schaars zijn binnen het normale onderwijsproces, waardoor onderwijsvernieuwingen vaak worden uitgesteld. De beschikbaarheid van middelen zorgt ervoor dat medewerkers kunnen worden ondersteund bij de ontwikkeling van zaken en dat iedereen binnen de school kan worden betrokken bij die ontwikkelingen. Tegelijkertijd benoemen ze ook dat tijd en geld niet voldoende zijn. Aspecten als een duidelijke structuur (model van de Netwerkschool), visie, creativiteit en doorzettingsvermogen van het projectmanagement worden als minstens zo belangrijk gezien.

De vijf Netwerkscholen zien een groot belang in onderwijsvernieuwing, vooral om aansluiting te houden bij de eisen die worden gesteld vanuit het afnemend beroepenveld, de instroom van studenten op peil te houden en de motivatie van studenten te vergroten. De meerwaarde van een experiment boven een reguliere subsidie zien scholen ook: experimenten mogen mislukken, vernieuwingen kunnen eenvoudiger worden aangepast of teruggedraaid en er is tijd beschikbaar om vernieuwingen te laten renderen. Daardoor is het gemakkelijker om (tijdelijk) draagvlak te creëren onder alle betrokkenen. Wanneer er successen worden geboekt en studenten of docenten ondervinden baten van de vernieuwingen, dan ontstaat er meer draagvlak en steun. Structuur en middelen helpen zo om de materiële en immateriële kosten van innovaties te overwinnen. Of een experiment slaagt of niet hangt dan ook onder meer af van hoe succesvol het is in het creëren van voldoende draagvlak binnen de looptijd van het experiment.

Een deel van de Netwerkscholen benoemt expliciet dat het model van de Netwerkschool oorspronkelijk een bedrijfsmatige benadering was van onderwijsvernieuwing, waar innovaties waren gericht op een betere verhouding tussen kosten en baten, maar dat er uiteindelijk veel meer nadruk is komen te liggen op een onderwijskundige invulling van het model. Zo is het werkzame bestanddeel ‘flexibiliteit en maatwerk van het onderwijs’ later toegevoegd als expliciet ijkpunt en heeft binnen de vijf Netwerkscholen een relatief groot gewicht gekregen. Ook de samenwerking met de regio en het bedrijfsleven heeft zich vooral gericht op samenwerking in het vormgeven en organiseren

van het onderwijs (bedrijfsprojecten, gastdocenten, vernieuwen van faciliteiten). Bedrijfsmatige aspecten als een gunstigere docent-student ratio, onder meer door functiedifferentiatie en de inzet van ICT, een groter kostenbewustzijn bij docenten en inkomsten uit studentondernemingen, hebben uiteindelijk veel minder gewicht gekregen. Verondersteld kan worden dat voor de onderwijskundige benadering meer draagvlak kon worden gecreëerd dan voor de bedrijfsmatige.

Er is op verschillende manieren geëxperimenteerd met de 'werkzame bestanddelen' op de vijf Netwerkscholen. Sommige Netwerkscholen zijn begonnen met een proces van cultuurverandering, andere juist met een onderwijskundige vernieuwing. Een paar Netwerkscholen experimenteerden met veel veranderingen tegelijk om uiteindelijk echt iets van verandering te kunnen bewerkstellingen, andere Netwerkscholen deden dat meer stapje voor stapje. Er zijn duidelijke successen geboekt en duidelijke mislukkingen geïncasseerd. Een aantal aspecten van het model van de Netwerkschool is nog in ontwikkeling. Uit de gesprekken gehouden met projectmanagers, docenten, studenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld komen de volgende succesfactoren naar voren:

- Gedrevenheid van het projectmanagement
- Betrokkenheid van het College van Bestuur
- Verwachtingsmanagement ten aanzien van de uitkomsten
- Goede informatie en communicatie over veranderingen
- Docenten (en eventueel studenten) betrekken bij vormgeving en organisatie van de vernieuwing
- Docenten voldoende ondersteunen in de uitvoering van de vernieuwingen, onder andere door goede faciliteiten en niet te veel in eigen tijd laten doen
- Voldoende structuur aanbrengen bij het introduceren van flexibiliteit en maatwerk, bijvoorbeeld door het laten vastleggen van de veranderingen, waardoor flexibiliteit niet in chaos verandert
- Vooraf een realistische inschatting maken van de benodigde werkzaamheden en de benodigde tijd daarvoor
- Hanteerbaar houden van veranderingen, niet te veel veranderingen tegelijkertijd en niet te grootschalig
- Ruimte geven voor reflectie en bijstelling van innovaties, zowel aan betrokkenen als in de tijd

Uiteindelijk is een aantal veranderingen in de vijf Netwerkscholen teruggedraaid om de innovaties behapbaar te houden voor personeel en management.

Het is onduidelijk of het model van de Netwerkschool of delen daarvan worden voortgezet op de vijf Netwerkscholen. Sommige aspecten van het model zijn volgens de betrokkenen onomkeerbaar geïmplementeerd binnen de school, maar van echte borging van het model of delen daaruit bij het hogere management (College van Bestuur) is nauwelijks sprake. Volgens de ene programmamanager komt dat door het informele en ad hoc karakter van de doorgevoerde onderwijsinnovaties, die moeilijk zijn vast te leggen, volgens de andere programmamanager heeft het Netwerkschool-experiment kennelijk onvoldoende resultaat opgeleverd om het model voort te zetten, te borgen of breder uit te rollen.

De werkzaamheid van bestanddelen uit het Netwerkschool–model
Het Netwerkschool-model is een complex en omvangrijk veranderconcept, uiteen te leggen in verschillende bestanddelen die elk op een bepaalde wijze moeten worden vormgegeven en ingevoerd om tot gewenste uitkomsten te komen (hoofdstuk 4).
Bij het situeren van het Netwerkschool-model tegen de achtergrond van de ontwikkelingen in de mbo-sector stellen we dat er overeenkomsten zijn in de vernieuwingen die in de sector als geheel zijn en worden geëntameerd en de werkzame bestanddelen van de Netwerkschool. Daarbij zijn vooral de ontwikkelingen op het gebied van competentiegericht onderwijs van belang.

Ten aanzien van de samenhangende werkzame bestanddelen van het Netwerkschool-model op het gebied van de onderlinge omgang en de organisatiecultuur binnen de vijf Netwerkscholen, kan gesteld worden dat er in de scholen in vergelijking met de situatie vóór het Experiment De Netwerkschool daadwerkelijk sprake is van een veranderde cultuur, zowel op het gebied van het omgaan en leren van en met elkaar, als op het gebied van professionalisering en flexibilisering.
Dit zijn alle veranderingen die in de ogen van de betrokkenen toe te schrijven zijn aan interventies die in het licht van de invoering van het Netwerkschool-model zijn geëntameerd. Soortgelijke ontwikkelingen hebben zich echter ook (en mogelijk eerder) in de rest van het middelbaar beroepsonderwijs

voorgedaan. De meerwaarde van het Netwerkschool-model zit vooral in de explicitering van de organisatiecultuur, het ontstaan van een groter kostenbewustzijn bij docenten en een sterkere ontwikkeling van een flexibele schil en de daarmee gepaard gaande functiedifferentiatie.

Ten aanzien van de relatie tussen mbo-opleidingen en de 'buitenwereld' hebben we gezien dat dit niet voorbehouden is aan de Netwerkscholen. Er is wel sprake dat de Netwerkscholen bewuster omgaan met 'hun' relaties in de omgeving van de school, een voorwaarde om tot een duurzamere netwerkstructuur te komen, met een borging die het niveau van individuele contacten overstijgt. Ook zien we dat de vorm van de relaties samenhangt met de aard van het werkveld, en dus wordt afgestemd op de 'eigen unieke' contexten. Een sterk aan regionale betrokkenheid gerelateerd bestanddeel van het model van de Netwerkschool wordt gevormd door studentondernemingen. Binnen het Netwerkschool-model nemen deze een belangrijke plaats in. Ondernemerschap maakt deel uit van het curriculum of zelfs van de kernwaarden van de Netwerkschool en alle studenten komen in principe in aanmerking voor participatie in een studentonderneming of studentbedrijf.

Flexibiliteit en maatwerk in het onderwijs aan de Netwerkscholen is duidelijker aanwezig dan in de onderzochte controlescholen. Dit uit zich in meer flexibiliteit in het aanbod qua instroommomenten, inhoud, tempo en soms niveau. Studenten waarderen dat en krijgen er volgens docenten en het afnemend beroepenveld ook andere competenties door, die bovendien door dat beroepenveld positief worden gewaardeerd. Tegelijkertijd zijn er problemen met de structuur van de opleiding: roosterproblemen, geen overzicht over het gevolgde of de nog te volgen vakken, registratieproblemen en een keuzevrijheid die studenten niet altijd aankonden. Hier blijkt een gedegen ICT-infrastructuur onontbeerlijk en nog vaak onvoldoende aanwezig. Het gros van de mbo-studenten blijkt overigens behoefte te hebben aan een duidelijke structuur en een overzichtelijk aanbod, hetgeen nog wel eens ontbrak binnen het flexibel georganiseerde onderwijs op de Netwerkscholen. Om die reden is een aantal mogelijkheden voor maatwerk waarmee is geëxperimenteerd binnen de Netwerkscholen uiteindelijk weer teruggedraaid.

Aan een andere vorm van flexibilisering, de ruimere openstelling van de Netwerkschool, zoals beoogd in het oorspronkelijke model, blijkt bij studenten

en het afnemend beroepenveld nauwelijks behoefte. Daar wordt door controlescholen ook naar verwezen. Echter, het nadenken over of het streven naar een ruimere openstelling heeft bij de Netwerkscholen wel geresulteerd in een betere (digitale) toegankelijkheid van de school en van docenten voor studenten en het bedrijfsleven: docenten reageren ook buiten openingstijden op mail of Facebook en de toegankelijkheid van de elektronische leeromgeving is bewust verbeterd.

De werkzaamheid van het Netwerkschool–model
Het originele onderzoeksdesign was bedoeld om effecten van het Netwerkschool-model te toetsen aan de verbetering van resultaten van de deelnemende instellingen op het gebied van 1) onderwijsprestaties, 2) succes op de arbeidsmarkt en 3) efficiëntie van het onderwijs.
Ten aanzien van deze uitkomstmaten kan het volgende worden geconcludeerd:

1. *Heeft het Netwerkschool–model invloed op een verbetering van onderwijsprestaties?*
   Al met al zijn er voldoende aanwijzingen dat het model van de Netwerkschool de onderwijsprestaties gemiddeld positief kan beïnvloeden, ook in vergelijking met bestaande en soortgelijke ontwikkelingen in het mbo. Belangrijkste bedreigingen voor die positieve effecten zijn een gebrek aan structuur in de organisatie en inhoud van de opleiding, zeker voor studenten op een lager niveau, een te sterke verdringing van theoretisch onderwijs (en formele leermiddelen) door praktijkonderwijs (en incidentele leermiddelen, zoals internet), en onvoldoende borging van het Netwerkschool-model, waardoor de continuïteit (en daarmee structuur) in het onderwijs wordt aangetast.
2. *Heeft het Netwerkschool–model invloed op het succes op de arbeidsmarkt?*
   Deze vraag is niet goed te beantwoorden op basis van daadwerkelijk succes op de arbeidsmarkt. De eerste ‘Netwerkschool-afgestudeerden’ zijn immers pas vorig jaar van school gekomen en bovendien in zulke kleine aantallen dat vergelijking met niet-Netwerkschool-afgestudeerden nog niet mogelijk is. Echter, wanneer het antwoord op de eerste onderzoeksvraag bevestigend is, onderbouwd door een aantal in dit onderzoek vastgestelde plausibele aanwijzingen, dan lijkt het succes op de arbeidsmarkt ook positief te worden beïnvloed door het Netwerkschool-model. De verbindingen met de (regionale) omgeving lijken in ieder geval sterker

geworden, waardoor men kan vermoeden dat daarmee ook het succes van afgestudeerden op de arbeidsmarkt toeneemt. Dit is gerelateerd aan de betere wederzijdse afstemming van opleiding en arbeidsmarkt, onder andere via een beter netwerk van studenten en (gast)docenten.

3. *Heeft het Netwerkschool–model invloed op de efficiëntie van het onderwijs?* De vraag of verbeteringen van het onderwijs met minder geld tot stand komen in vergelijking met de situatie vóór het Netwerkschool experiment of in vergelijking met de situatie op niet-Netwerkschool scholen is niet met harde financiële gegevens te beantwoorden. Dat laat zien dat aan een belangrijke voorwaarde voor het verbeteren van die efficiëntie ook binnen de Netwerkscholen nog niet is voldaan: voldoende inzicht in de kosten en resultaten van het onderwijs, waardoor de kosten-baten verhouding op uitvoeringsniveau zou kunnen worden vastgesteld en verbeterd. De ICT-infrastructuur en de competenties om financieel-administratieve verantwoording af te leggen schieten nog tekort. De efficiëntie in de Netwerkscholen is wel verbeterd door kostenvermindering van docenteninzet, huisvesting en faciliteiten. Bij de meeste Netwerkscholen is expliciet ingezet op een vergroting van de flexibele schil van docenten, gastdocenten en instructeurs ten koste van de omvang van het team van vaste docenten. Bovendien is er gewerkt aan functiedifferentiatie, zodat ook het vaste personeel breder kan worden ingezet. Waar de Netwerkscholen in het algemeen echt verschillen van de controlescholen, is in het veranderen van de organisatiecultuur en het bedrijfsmatig werken daarbij. In de praktijk is er ondanks de introductie van resultaatverantwoordelijke of zelfsturende teams ook op de Netwerkscholen nog geen sprake van financiële verantwoordelijkheid bij docenten, maar het kostenbewustzijn op de werkvloer is sterker dan bij de controlescholen. Dat is een eerste stap richting het verbeteren van de efficiëntie van het onderwijs. Programmamanagers benadrukken dat die ontwikkeling pas net op gang is gebracht en nog sterk in ontwikkeling is. Ontwikkelingen aan de batenkant zouden vooral moeten liggen in een grotere instroom van studenten. Door zich te profileren als Netwerkschool met bijzondere aandacht voor flexibiliteit en maatwerk en aandacht voor zelfstandigheid en ondernemerschap, hopen de Netwerkscholen meer of betere studenten aan te trekken. Betere studenten zorgen ook voor lagere kosten door een kortere studieduur en een kleinere behoefte aan begeleiding. In een aantal van de Netwerkscholen worden studenten min of

meer geselecteerd via een intake en assessment. Via het opbouwen en uitbreiden van het netwerk met bedrijven en instellingen wordt de naamsbekendheid en de beschikbaarheid van stage- en BPV-plaatsen groter, waardoor het voor potentiële studenten aantrekkelijker en gemakkelijker wordt om in te stromen bij de Netwerkscholen. Uit de interviews met betrokkenen bij de Netwerk- en controlescholen kwam echter niet naar voren dat de instroom van studenten bij de Netwerkscholen meer toeneemt dan bij de controlescholen. Het aantal studenten werd op alle scholen vooral beïnvloed door de slechte economische conjunctuur Al met al lijkt efficiënter onderwijs door scholen vooral te beïnvloeden door een efficiëntere organisatie van het onderwijs. Daar biedt het model van de Netwerkschool een aantal handreikingen voor, maar deze zijn in de praktijk van het Netwerkschool-experiment nog onvoldoende tot wasdom gekomen.

Het Netwerkschool–experiment
Het Netwerkschool-model is een complex en omvangrijk veranderconcept, uiteen te leggen in verschillende bestanddelen die elk op een bepaalde wijze moeten worden vormgegeven en ingevoerd om tot de in het model beoogde en de lokaal gewenste uitkomsten te komen.

We hebben gezien dat vooral het werken aan de verandering van een ‘cultuur’ voorwaarde en doorslaggevend is geweest voor het voortzetten van vernieuwing in het kader van de Netwerkschool. Deze cultuur zou een ‘professionele leercultuur' genoemd kunnen worden, “een klimaat waarin alle betrokkenen in een school samenwerken om te reflecteren, onderzoeken en professionaliseren”. Het intentioneel vernieuwen, het bewust beginnen met het veranderen van de organisatiecultuur, de ‘oude’ elementen benoemen, de ‘nieuwe’ elementen bediscussiëren, expliciteren en zichtbaar maken, zoals in de ‘Cultuurkaart’, en er vervolgens handen en voeten aan geven, heeft er in de vijf scholen voor gezorgd dat men vol energie op ontdekkingstocht is gegaan. De eindbestemming is niet bereikt, maar zoals bekend telt de reis meer dan de bestemming. Het experiment heeft de mensen op de scholen gestimuleerd om nieuwe dingen uit te proberen en ze werden daarbij ondersteund. En soms zijn sommige dingen onderbouwd weer afgeschaft en andere aspecten verder ontwikkeld.

Een experiment als het Experiment De Netwerkschool kan niet slagen of falen. Alleen al de uitvoering biedt stof om te leren, om te helpen vernieuwingen in het mbo in de toekomst beter vorm te geven. Er is veel leerstof geboden, door de Netwerkscholen, door de controlescholen, en door alle betrokkenen. Uit alle kwalitatieve gegevens die verzameld zijn blijkt dat scholen door deelname aan de Netwerkschool de ruimte hebben gekregen om te experimenteren met manieren om hun onderwijs kwalitatief beter te maken, en na te denken over de mogelijkheid om dit tegen lagere kosten te doen. Deze ruimte is ten volste benut. Dat is met recht een positieve uitkomst van het experiment te noemen.

Als overkoepelend denk- en werkmodel heeft de Netwerkschool in haar vijf verschijningsvormen op een aantal onderdelen potentie getoond om daadwerkelijk te leiden tot beter onderwijs tegen dezelfde of lagere kosten. Het is echter geen model om in zijn geheel te implementeren in de praktijk van scholen. Wel weten we dat scholen elementen uit het model hebben genomen, en geïntegreerd in hun dagelijkse praktijk. Daar zijn op de scholen in verschillende mate voordelen mee behaald. Tegelijkertijd wijzen de ervaringen van de controlescholen erop dat er meer vernieuwingskrachten in het mbo werkzaam zijn dan alleen datgene dat het Netwerkschool-model omvat, met vergelijkbare uitkomsten.

De Netwerkschool 2.0 is gedynamiseerd in vijf zeer verschillende contexten aan de hand van ontdekkingstochten over deels nog onverkende landschappen aan de hand van een groot aantal door de scholen zelf geconstrueerde routekaarten. Vanuit deze deels unieke routes kan nader gereflecteerd worden op de reismogelijkheden en noodzakelijke bagage om verdere stappen te zetten in het duurzaam vernieuwen van het mbo.

Voorwoord

Beter onderwijs tegen dezelfde of lagere kosten. Dat was in 2010 het uitgangspunt van het Experiment De Netwerkschool waarin vijf mbo-instellingen hun op het Netwerkschoolmodel gebaseerde plannen zijn gaan uitvoeren. Vanaf 2010 tot en met 2014 zijn de vorderingen van de vijf scholen met het invoeren van het model onderzocht door een samenwerkingsverband van het Kohnstamm Instituut en SEO Economisch Onderzoek. Het invoeren van het model geschiedde aan de hand van een gevarieerde mix aan maatregelen die veelbelovend leken in het realiseren van het centrale streven van de Netwerkschool.

In dit eindrapport worden de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek gepresenteerd. Het antwoord op de vraag of het de scholen als gevolg van het invoeren van het Netwerkschoolmodel is gelukt beter onderwijs tegen dezelfde of lagere kosten te realiseren wordt niet gegeven. Wel zijn verschillende werkzame bestanddelen uit het Netwerkschoolmodel beoordeeld op hun mogelijkheid veranderingen en vernieuwingen in het middelbaar beroepsonderwijs op gang te brengen, die in potentie tot beter onderwijs tegen dezelfde of lagere kosten leiden.

Voor de ontwikkelingen die de scholen hebben doorgemaakt is wel de metafoor van de ontdekkingstocht door onverkend terrein gebruikt. Ook wat betreft het onderzoek is ontdekt dat datgene dat voorafgaand aan het experiment veelbelovend leek om harde evidentie te leveren een onbegaanbare weg bleek, waardoor een alternatieve route is gekozen. Deze route heeft weliswaar geen evidentie in statistische verbanden opgeleverd, maar wel evidentie over de

plausibiliteit van de werkzaamheid van het Netwerkschoolmodel, een model dat echter in elke context op een eigen manier is vormgegeven, geïmplementeerd en gerealiseerd. De uit het experiment voortkomende lessen zijn de moeite waard om verder te leren over het middelbaar beroepsonderwijs van de toekomst.

Het onderzoek heeft veel te danken aan het meedenken en constructieve commentaar van de Begeleidings- en Adviescommissie van het onderzoek. Wij danken daarom voorzitter Marc Vermeulen (TIAS), de leden Ruud van der Aa (Ecorys) en Sander Gerritsen (CPB), en Antoinette van Wanroij, waarnemer namens het Ministerie van OCW.

Een woord van dank past ook aan Rini Weststrate en Anita de Moor die namens de Stichting de Netwerkschool de projectleiding hadden van het experiment.

En ten slotte danken we programmamanagers, opleidingsmanagers, docenten en studenten van de opleidingen van ROC van Twente, Summa College, ROC Nijmegen, Helicon Opleidingen en Sint Lucas die ons mee hebben laten kijken tijdens hun ontdekkingstocht naar beter en efficiënter onderwijs.

1 Onderzoek naar De Netwerkschool

1.1 Inleiding

Dit rapport beschrijft de resultaten van het onderzoek naar vijf opleidingen in het mbo die gedurende meer dan vier jaar lang bezig zijn geweest, ieder op hun eigen wijze, hun onderwijs ‘anders’ te organiseren op basis van het werk- en denkmodel van de Netwerkschool.

Dit werk- en denkmodel, zoals gerepresenteerd in het 74 pagina’s tellende boek “De Netwerkschool 2.0” (2008) in 28 zogeheten ‘informatiekaarten’ bevat concepten en bouwstenen voor innovatie, maar vormt geen blauwdruk of systematische methodiek voor verandering. Omdat de vijf opleidingen op veel dimensies van elkaar verschillen, zo is meer dan eens de metafoor van tropische fruitmand gebruikt om dit uit te drukken, heeft elk van de vijf scholen keuzen gemaakt en prioriteit gegeven aan verschillende interventies om veranderingen in de organisatie teweeg te brengen. En die veranderingen hebben tot verschillende uitkomsten geleid, zowel van de vormen en inhouden van de primaire onderwijsleerprocessen als van de organisatie als geheel, en van de plek van de school in het netwerk van verschillende betrokken personen en instituties, in het bijzonder wat betreft de verbindingen van en naar het bedrijfsleven en de werkvelden waar het mbo voor opleidt.

In dit hoofdstuk beschrijven we eerst kort het Experiment De Netwerkschool, de te beantwoorden onderzoeksvragen, en de originele onderzoeksopzet. In par. 1.5 wordt een aantal noodzakelijke wendingen in het onderzoek beschreven.

1.2 Het Experiment De Netwerkschool

In 2009 verscheen het boek 'De Netwerkschool 2.0' met daarin een werk- en denkmodel voor het organiseren van middelbaar beroepsonderwijs (mbo) met als uitgangspunt 'beter onderwijs tegen dezelfde of lagere kosten'. Het boek bevat aanwijzingen en suggesties om tot een bedrijfsmodel te komen aan de hand waarvan het mbo efficiënter zou kunnen werken, terwijl onderwijsprestaties van studenten en hun succes op de arbeidsmarkt verhoogd zouden kunnen worden.

In het voorjaar van 2010 zijn vijf opleidingen op basis van hun ingediende plannen om het bedrijfsmodel in eigen context te operationaliseren en te implementeren, geselecteerd om deel te nemen aan het Experiment De Netwerkschool. Het doel van het experiment was de meerwaarde van het bedrijfsmodel van de Netwerkschool te toetsen in de praktijk van deze vijf scholen. In tabel 1 zijn de namen van de instellingen en de deelnemende opleidingen opgenomen.

Tabel 1.1 Deelnemende opleidingen

Naam	Opleiding
Helicon Opleidingen MBO Velp	12 opleidingen Natuur en Leefomgeving
Summa College	1 opleiding Middenkader Engineering
ROC Nijmegen	5 opleidingen Verzorgende, Verpleegkundige en Medewerker maatschappelijke zorg
ROC van Twente	3 opleidingen Middenkaderfunctionaris bouw en infra
SintLucas	3 opleidingen Mediavormgever

Voor de wetenschappelijke monitoring van het experiment is vervolgens door de Stichting De Netwerkschool het samenwerkingsverband van het Kohnstamm Instituut en SEO Economisch Onderzoek geselecteerd.

Het werk- en denkmodel van de Netwerkschool vormde geen blauwdruk om de vijf deelnemende scholen op uniforme wijze in te richten. Elk van de scholen kon een eigen mix van 'werkzame bestanddelen' uit het model selecteren en die vervolgens op eigen manier invullen om tot succesvolle veranderingen en vernieuwingen te komen.

1.3 Vragen naar de werkzaamheid van het Netwerkschool–model

In het verzoek van de Stichting De Netwerkschool om een onderzoeksplan op te stellen stond de vraag centraal of het veranderen van het mbo op basis van het Netwerkschool-model invloed had op de verbetering van resultaten op het gebied van 1) onderwijsprestaties, 2) succes op de arbeidsmarkt en 3) efficiëntie van het onderwijs.

Daarbij dienden in het onderzoek verschillende werkzame bestanddelen van het bedrijfsmodel op de te realiseren verbetering van resultaten te worden betrokken:

1. Expliciet benoemde organisatiecultuur
2. Bedrijfsmatige cultuur en werkwijze
3. Betrokkenheid regio en bedrijfsleven
4. Flexibiliteit en maatwerk in de opleiding
5. Functiedifferentiatie / docent-student ratio
6. Studentondernemingen / betaling van studenten
7. De openstelling gedurende het hele jaar
8. ICT in het onderwijs

Verder moesten de door de vijf opleidingen ondervonden succes- en faalfactoren bij het implementeren van het Netwerkschool-model in beeld worden gebracht.

Omdat van het begin van aan duidelijk was dat de vijf opleidingen op een groot aantal dimensies van elkaar verschilden, diende bij alle aspecten van het onderzoek rekening te worden gehouden met de specifieke interne en externe context en omgeving van de opleidingen waarin het model werd geïmplementeerd.

1.4 De originele onderzoeksopzet

Op basis van het offerteverzoek, de uitwerking van het model van de Netwerkschool 2.0 en de beschikbare plannen van de scholen is een onderzoeksopzet gemaakt om de vragen naar de werkzaamheid van het Netwerkschool-model en zijn bestanddelen te toetsen. De onderzoeksopzet kende vier onderdelen:

1. Onderzoek naar invoeringsstrategieën van het Netwerkschool-model
2. Onderzoek naar vormgeving en realisatie van het Netwerkschool-model
3. Onderzoek naar de effecten van het Netwerkschool-model
4. Het vaststellen van verbanden tussen effecten en werkzame bestanddelen

Het eerste deelonderzoek vertrok bij datgene dat ten tijde van het begin van het experiment in de literatuur bekend was aan succes- en faalfactoren bij het effectief invoeren van vernieuwingen in het onderwijs en bij de aansturing daarvan. Via documentanalyse en herhaalde diepte-interviews met programmamanagers en leidinggevenden is de aansturing van de op het Netwerkschool-model gebaseerde vernieuwingen in beeld gebracht.

In het tweede deelonderzoek stond de vraag centraal hoe het de instellingen zou lukken om het Netwerkschool-model in het algemeen, en de werkzame bestanddelen in het bijzonder, in de praktijk vorm te geven en te realiseren zoals bedoeld. Dit deelonderzoek betrof kwalitatieve dataverzameling en -analyse, via documentanalyse, bestudering van projectplannen en voortgangsverslagen, interviews, en monitoring van de vormgeving en totstandkoming van de verschillende onderdelen van het model van de Netwerkschool.

Het derde deelonderzoek had tot doel effecten vast te stellen van de invoering, vormgeving en realisatie van het Netwerkschool-model op onderwijsprestaties, het succes op de arbeidsmarkt van afgestudeerden en de efficiëntie van het onderwijs zoals uitgedrukt in het streven 'beter onderwijs tegen lagere kosten'. Dit deelonderzoek beoogde een quasi-experimenteel design waarin effecten zouden worden vastgesteld door het vergelijken van ontwikkelingen in een groot aantal uitkomstvariabelen tussen de Netwerkscholen en een aantal controlescholen. Voorzien was gegevens over de uitkomstvariabelen te verzamelen via het uitzetten van vragenlijsten onder verschillende typen respondenten (m.n. studenten en docenten) en via een uitvraag van gegevens uit de in gebruik zijnde administratieve systemen. Zoals hieronder wordt toegelicht bleken de voorwaarden voor deze effectmeting zoals beoogd niet aanwezig en was een wending in het onderzoek noodzakelijk.

Het vierde deelonderzoek ten slotte was voorzien om verklaringen te vinden van gevonden effecten. De centraal te beantwoorden vraag was hier in hoeverre

de gevonden effecten in meer of mindere mate causaal zouden kunnen worden toegeschreven aan de invoering en implementatie van het Netwerkschool-model en de verschillende werkzame bestanddelen daarin.

1.5 Wending in het onderzoek

Tussen de start van het onderzoek in 2011 en de zomer van 2013 zijn door een intensieve inzet van de onderzoekers twee meetmomenten gerealiseerd voor de effectmeting. Die meetmomenten omvatten administratieve gegevens van de vijf Netwerkscholen, van vijf interne controlescholen (vestigingen binnen dezelfde onderwijsinstellingen als de Netwerkschool) en van vijf externe controlescholen (andere onderwijsinstellingen met vergelijkbare opleidingen). Daarnaast zijn op al deze scholen enquêtes gehouden onder docenten en studenten. Het was de bedoeling om op basis van die informatie ontwikkelingen in relevante uitkomstmaten te volgen in de tijd en te vergelijken tussen de Netwerkscholen en controlescholen, om zo eventuele effecten te kunnen identificeren.

Op basis van de verzamelde gegevens moest in de zomer van 2013 echter worden geconcludeerd dat twee van de drie oorspronkelijke doelen van de effectmeting, namelijk het meten van effecten van de Netwerkschool op onderwijsprestaties en op efficiëntie van het onderwijs, onvoldoende konden worden gerealiseerd. De belangrijkste reden daarvoor was dat de verzamelde informatie van onvoldoende omvang en van onvoldoende kwaliteit was om statistisch betrouwbare effecten te meten. Dat kwam omdat een aantal uitkomstmaten niet kon worden gemeten, dat informatie over alternatieve uitkomstmaten niet voor alle scholen beschikbaar was, of dat informatie over wel beschikbare uitkomstmaten niet goed tussen scholen vergelijkbaar was. Dat kan worden geïllustreerd met een aantal voorbeelden:

- Studieresultaten in termen van cijfers of beoordelingen worden niet structureel door de scholen vastgelegd. Dit werd al voorzien bij aanvang van het onderzoek. Daarom is ook gekeken naar alternatieve uitkomstmaten als het aantal geslaagden, de studieduur en schooluitval als indicatie van studieprestaties. Nu blijkt dat ook het aantal geslaagden en de studieduur niet betrouwbaar kunnen worden vastgesteld, omdat studenten vaak wisselen van opleidingsvariant waarbij alleen de laatste opleiding

wordt geregistreerd. Daardoor zijn studenten niet voor hun volledige studieduur toe te wijzen aan een specifieke (Netwerkschool-)opleiding. Daarnaast wordt (de reden voor) schooluitval niet altijd duidelijk geregistreerd.
- Efficiëntie van het onderwijs zou onder meer worden gemeten door de inzet en het verloop van personeel. Daarvoor is het van belang dat bekend is welk personeel betrokken is bij de Netwerkschool. Omdat docenten in het MBO worden ingezet voor verschillende groepen studenten in verschillende opleidingen en op verschillende locaties, is het lastig om de inzet van personeel toe te wijzen aan de Netwerkschool. Dit kan worden ondervangen door aan docenten zelf te vragen welk aandeel van hun onderwijstijd ze besteden aan de Netwerkschool. Voorwaarde daarvoor is dat de respons op docentenquêtes voldoende groot is. In werkelijkheid varieerde die sterk tussen de scholen.
- Een andere manier om efficiëntie in het onderwijs uit te drukken is door te kijken naar kosten ten opzichte van opbrengsten. Daarvoor is het nodig om een integraal kostenoverzicht te hebben van de Netwerkschool. In het onderzoek is daarom oorspronkelijk uitgegaan van de jaarrekening zoals die in het ontwerp van de Netwerkschool wordt beschreven. Op basis van de daarin onderscheiden kosten- en batenposten zouden uitspraken moeten kunnen worden gedaan over de verhouding tussen kosten en opbrengsten van de Netwerkschool, de kosten per deelnemer, de rentabiliteit, de kosten per diploma en de verhouding tussen investeringen en opbrengsten. In de praktijk bleken Netwerkscholen vooral de financiële regels te hanteren van het overkoepelende ROC en geen aparte jaarrekening voor de Netwerkschool bij te houden. Daardoor konden kostenposten niet goed worden toegedeeld aan de Netwerkschool (bijvoorbeeld huisvestingskosten), worden kosten en opbrengsten op verschillende manieren ingeboekt (bijvoorbeeld de bekostiging van nog te behalen diploma's) en zit er verschil tussen de perioden waarover de Netwerkschool hun kosten en baten rapporteren (schooljaar versus kalenderjaar).

Het meten van effecten in termen van het succes dat afgestudeerden van de Netwerkschool ervaren op de arbeidsmarkt – het derde doel van de effectmeting – kon binnen de looptijd van het onderzoek niet aan de orde komen, omdat er gedurende het experiment nog nauwelijks studenten van de Netwerkscholen zijn afgestudeerd.

Naar aanleiding van de problemen met het meten van statistisch betrouwbare effecten, zoals voorgesteld in het oorspronkelijke onderzoeksvoorstel (zie ook de kaders 'Reconstructie van de uitgevoerde effectmeting' en 'Lessen uit de uitgevoerde effectmeting'), is in het najaar van 2013 een aanpassing van het onderzoeksplan voorgesteld. Daarbij kwam de nadruk meer te liggen op het in kaart brengen van mechanismen die ervoor zorgen dat werkzame bestanddelen van de Netwerkschool kunnen leiden tot de beoogde effecten, de belemmeringen die zich daarbij voordoen en op andere onbedoelde effecten. Deze zogeheten verklarende evaluatie betekent een nadere en veel meer uitgebreide uitwerking van deelonderzoek 4 van het oorspronkelijke onderzoeksvoorstel.

Een reconstructie van de uitgevoerde effectmeting

Voor het vaststellen van effecten van de Netwerkschool hebben Kohnstamm Instituut en SEO Economisch Onderzoek oorspronkelijk een onderzoeksdesign voorgesteld dat uitgaat van een quasi-experimenteel design waarbij op verschillende momenten de uitkomstmaten worden vergeleken tussen vijf Netwerkscholen en vijf controlescholen. Door ontwikkelingen van de uitkomstmaten in de tijd te vergelijken tussen beide groepen scholen, zouden via de difference-in-difference methode effecten van de Netwerkschool kunnen worden vastgesteld.

In 2011 werd begonnen met het uitvoeren van de nulmeting door middel van een uitvraag van administratieve gegevens bij scholen en enquêtes onder studenten en docenten. Deze nulmeting verliep een stuk moeizamer dan van te voren gedacht. De Netwerkscholen hadden veel moeite met het aanleveren van de gevraagde gegevens. Bepaalde administratieve gegevens bleken überhaupt niet beschikbaar te zijn (zoals cijfers), anderen moesten worden gehaald uit een koppeling van meerdere administratieve systemen. Ook het uitzetten van enquêtes verliep moeizaam, met een lage respons als gevolg. Pas in de zomer van 2012 werd de medewerking van alle vijf de externe controlescholen vastgelegd. In oktober 2012 hebben de onderzoekers aangegeven dat de effectmeting verschillende problemen kende. In een reactie merkte het CPB terecht op dat wanneer de effectmeting niet zou kunnen leiden tot statistisch betrouwbare uitspraken, er beter in het geheel geen uitspraken zouden moeten worden gedaan over effecten. Toch werd besloten om een vervolgmeting uit te voeren, voornamelijk omdat er pas na het tweede meetmoment conclusies zouden kunnen worden getrokken over de haalbaarheid van het vaststellen van statistisch betrouwbare effecten en omdat de aanlevering van administratieve gegevens aantoonbaar kon worden verbeterd.

De vervolgmeting verliep in eerste instantie voorspoedig. Met alle scholen (zowel experiment- als controlescholen) werden heldere afspraken gemaakt over het aanleveren van gegeven over studiejaar 2011-2012 en het uitzetten van enquêtes onder studenten en docenten in de periode januari-juni 2013. Ook het aanleveren van administratieve

gegevens verliep bij de meeste experimentscholen voorspoedig. Niettemin ontstond in de loop van de tijd aanzienlijke vertraging doordat contactpersonen wisselden en/of taken (steeds) werden doorgeschoven binnen de organisatie. Bij de externe controlescholen voltrok zich na verloop van tijd eenzelfde proces. Sommige scholen leverden alles volgens afspraak, bij andere werd het keer op keer uitgesteld. Aangezien de laatste enquêtes in juni 2013 werden uitgezet, kon pas in die maand de algemene stand van zaken worden opgemaakt. Dit leverde het beeld op dat de respons op enquêtes op een aantal scholen (zeer) laag was (verspreid over experiment en controlescholen), waardoor de representativiteit en vergelijkbaarheid van de enquêteresultaten op zijn minst twijfelachtig werd. Bovendien bleken de administratieve gegevens die op het eerste gezicht per school leken te kloppen uiteindelijk zeer beperkt vergelijkbaar te zijn.
Ook binnen scholen is het in sommige gevallen niet goed mogelijk de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 met elkaar te vergelijken.

Een verklarende evaluatie doet meer recht aan de grote verscheidenheid aan werkzame bestanddelen binnen het model van de Netwerkschool, de grote verscheidenheid aan manieren waarop die bestanddelen door de vijf Netwerkscholen zijn geprioriteerd, uitgewerkt en geïmplementeerd, en tegelijkertijd de beperkte omvang van het Netwerkschool-experiment met ‘slechts’ vijf Netwerkscholen en vijf controlescholen. Waar een effectmeting zich primair richt op de verwerking van statistische informatie, richt een verklarende evaluatie zich meer op het leggen en toetsen van verbanden tussen de beschikbare (kwalitatieve) informatie die in elk van de vijf Netwerkschool-*cases* beschikbaar komt. Bovendien kan binnen een verklarende evaluatie beter worden omgegaan met het feit dat het beleidsprobleem dat ten grondslag ligt aan de Netwerkschool niet eenduidig is (wat moet precies worden opgelost?), omgeven is met normatieve onzekerheid (wanneer is het goed?) en voortdurend sprake is van verschuivingen in de interventie: de Netwerkschool blijkt als model, als fysieke omgeving en als administratieve eenheid moeilijk af te bakenen. Dat zijn ook belangrijke redenen voor de verscheidenheid aan gegevens die in de effect-analyse van de scholen en op verschillende meetmomenten zijn ontvangen. Hier doet zich een opvallende analogie voor met de situatie zoals geschetst in de Evaluatie en Advies Commissie Passend Onderwijs (ECPO, 2013).[1] Ook het ministerie van OCW zet in toenemende mate

[1] Net zoals ECPO (2013) vaststelt voor Passend Onderwijs, “is het voor het beleid van wezenlijk belang om zicht te krijgen op de vraag of de kaders die voor” de Netwerkschool “zijn opgesteld ook gaan werken zoals bedoeld.” Ook voor de Netwerkschool zijn beoogde effecten te onderscheiden en te benoemen. Een wetenschappelijke evaluatie van het Netwerkschool-model “dient in ieder geval antwoord te geven op de vraag of die effecten inderdaad optreden en zo ja, of de aannemelijkheid is

onderzoek uit waarin verklarende evaluatie een rol speelt. Hierbij wordt vaak verwezen naar een methodiek hiervoor zoals ontwikkeld voor de Directie Kennis van OCW door het Kohnstamm Instituut (Pater, Sligte en Van Eck, 2012).

In een effectevaluatie staat de vraag centraal of een maatregel het beoogde effect sorteert, een verklarende evaluatie richt zich op het achterhalen van mechanismen waaruit het optreden van effecten kan worden verklaard. Het SCP (2012) stelt dat "van sommige maatregelen het effect lastig met zekerheid is vast te stellen, omdat hiervoor geen hard experimenteel bewijs kan worden verkregen. De uitkomsten van de verklarende evaluatie kunnen in die gevallen waardevol zijn, omdat ze het minder zekere beeld dat uit de effectevaluatie naar voren komt kunnen ondersteunen." De verklarende evaluatie richt zich op de factoren die het succes of het ontbreken van succes van de interventie bepalen. Anders gezegd, wat gebeurt er precies binnen scholen als gevolg van de interventie? Wat is 'The Theory of Change' en welke intermediaire uitkomsten bieden hiervoor inzicht? (CPB, 2011).

In de oorspronkelijke onderzoeksopzet van Kohnstamm Instituut en SEO Economisch Onderzoek werd in deelonderzoek 4 al een aanzet tot een verklarende evaluatie beschreven. Het ging daarbij om het leggen van verbanden tussen de uitkomsten zoals gevonden in de effectevaluatie en de werkende bestanddelen van de Netwerkschool. In het vervolg van het onderzoek vanaf 2013 is deelonderzoek 4 uitgebreid tot een volwaardige verklarende evaluatie en is deelonderzoek 3 beperkt tot die meetinstrumenten die de activiteiten in deelonderzoek 4 konden ondersteunen. Dat betekende niet langer een focus op het meten van 'harde' effecten, maar onderzoek naar de manier waarop effecten al dan niet tot stand komen als gevolg van de implementatie van het model van De Netwerkschool en naar de plausibiliteit van mogelijke effecten.

In de uitvoering van een verklarende evaluatie kan een aantal concrete onderzoeksstappen worden onderscheiden met daarbij behorende activiteiten.

---

dat de interventie daartoe heeft bijgedragen. (…) Onderzoek naar doelrealisatie en naar verklaringen daarvoor moet dus deel uitmaken van de evaluatie."

Hierbij wordt gebruik gemaakt van algemene aandachtspunten voor een verklarende evaluatie zoals beschreven in de bijlage van CPB (2011):

1. Identificatie van 'werkzame bestanddelen' van de interventie (o.b.v. Netwerkschoolboek en herhaaldelijke gesprekken met de programmamanagers)
2. Identificatie van de door de interventie beoogde effecten (o.b.v. het Netwerkschoolboek en gesprekken met de programmamanagers)
3. Inventariseren van mogelijk werkzame mechanismen (o.b.v. wetenschappelijke en beleidsliteratuur en gesprekken met de programmamanagers)
4. Deductieve toetsing van veronderstellingen en verwachtingen (o.b.v. diepte-interviews met docenten, studenten en het afnemend beroepenveld)
5. Inductieve monitoring van onbedoelde effecten en mechanismen (o.b.v. diepte-gesprekken met programmamanagers, docenten en studenten)
6. Zorgvuldige interpretatie van bevindingen
7. Toetsing van bevindingen en identificatie van mogelijkheden voor bijsturing

Deze stappen komen overeen met het stappenplan uit de op wetenschappelijke literatuur gebaseerde methodiek voor verklarende evaluatie (Pater et al, 2012). Inmiddels is ruime ervaring opgedaan met de toepassing van verklarende evaluatie in uiteenlopend onderzoek, zoals naar de uitkomsten van SLOA-projecten in het primair onderwijs (Emmelot & Sligte, 2013) en naar de experimenten in het kader van InnovatieImpuls Onderwijs (Snoek et al, 2014).

Uiteindelijk levert het onderzoek dus geen 'harde' effecten op, maar wel inzicht in mogelijke effecten, de plausibiliteit van het optreden van die effecten en inzicht in de manier waarop die effecten mogelijk tot stand zijn gekomen. Bovendien wordt daarbij de context betrokken: waarom zijn uitkomsten in verschillende contexten anders?

Lessen uit de uitgevoerde effectmeting
Achteraf dringt zich de vraag op of de onderzoekers niet al van te voren hadden kunnen weten dat de voorgestelde effectevaluatie onvoldoende realistisch was en zo nee, of de onderzoekers niet eerder hadden moeten concluderen een andere koers te moeten varen.

Vanaf het begin hebben de onderzoekers vertrouwd op het combineren van verschillende onderzoeksmethoden: een effectevaluatie moest vergezeld gaan van een procesevaluatie (deelonderzoek 1 en 2) en een verklarende evaluatie (deelonderzoek 4). Uit de procesevaluatie komt informatie naar voren die kan verklaren waarom de verzamelde gegevens uit de effectevaluatie onvergelijkbaar zijn tussen scholen. Met betrekking tot het quasi-experimentele onderzoeksdesign kan niet worden gezegd dat die onvoldoende realistisch is. Er zijn immers zowel op experiment- als controlescholen daadwerkelijk meerdere metingen uitgevoerd die bij voldoende kwaliteit van de verzamelde gegevens hadden kunnen leiden tot betrouwbare effectmetingen. Het probleem zit veel meer in de beperkte respons en de onvergelijkbaarheid van de verzamelde gegevens.

Beperkte respons
Afgaande op eigen ervaringen in vo en hbo werd verondersteld dat ook binnen het mbo voldoende gegevens zouden kunnen worden verzameld over studenten, docenten en financiën. De onderzoekers waren zich er terdege van bewust dat dit geen gemakkelijke opgave zou zijn. Het was bekend dat het moeilijk zou zijn om de benodigde gegevens uit de administratieve systemen te krijgen: scholen weten soms zelf niet wat ze aan informatie hebben, hoe ze die kunnen koppelen en hoe ze die uit de systemen moeten halen. De onderzoekers hebben daarom voortdurend een vinger aan de pols gehouden en ondersteuning aangeboden. Achteraf is de gegevensverzameling nog lastiger gebleken dan aanvankelijk gedacht. De verschillen tussen scholen zijn daarbij opmerkelijk. Op sommige scholen is er één contactpersoon die binnen de eigen organisatie alles adequaat regelt. Of het nu gaat om de administratieve gegevens of het uitzetten van enquêtes: alles verloopt volgens afspraak, de gegevens kloppen en de respons op enquêtes is hoog. Dat laat zien dat het verzamelen van voldoende gegevens in het mbo in principe wel degelijk mogelijk is. Op andere scholen hebben de onderzoekers echter contact met soms wel meer dan vijf personen gehad, wijst iedereen naar elkaar, zijn gegevens nauwelijks te achterhalen en is de respons op enquêtes laag. Complicerende factor is bovendien dat tal van contactpersonen gedurende het experiment gewisseld zijn, dan wel een poosje uit de running waren, waardoor bepaalde zaken soms maanden bleven liggen. Cruciaal voor het uitvoeren van een betrouwbare effectmeting binnen een beperkt experiment is dat de gegevensverzameling op *alle* scholen van goede kwaliteit is.

Onvergelijkbaarheid van gegevens
Door een veelvoud aan opleidingen, soorten instellingen, sectoren, niveaus en leerwegen is uniformiteit beperkt in het mbo en dat heeft zijn weerslag op de vergelijkbaarheid van administratieve gegevens. In het onderzoeksvoorstel werd daar al rekening mee gehouden door alternatieve uitkomstmaten voor te stellen. Door het eenvoudig ontbreken van structurele gegevens over bijvoorbeeld studievoortgang bij de scholen, in welke vorm dan ook, konden onderwijsprestaties niet direct worden gemeten. Verwacht werd echter dat andere indicatoren van studieprestaties, zoals uitval, studieduur en aantal behaalde diploma's wel beschikbaar zouden zijn, temeer daar deze in andere

onderwijssectoren (po, vo en hbo) relatief eenvoudig vastgesteld kunnen worden. Achteraf blijkt dat door de verscheidenheid aan opleidingen in het mbo, het veranderen van de crebo-code tijdens de opleiding en het beperkt registreren van de opleidingshistorie van studenten het zicht op (de duur tussen) instroom en uitstroom verdwijnt. In tegenstelling tot de beperkte respons op enquêtes, kwam de beperkte vergelijkbaarheid van gegevens pas naar voren toen van meerdere scholen meerdere meetmomenten waren verzameld. Pas tegen de zomer van 2013 werd duidelijk dat verschillen structureel waren en niet konden worden opgelost.

Welke lessen kunnen hieruit worden getrokken?
Ten aanzien van het oorspronkelijk gehanteerde onderzoeksdesign, een quasi-experimentele opzet met experiment- en controlescholen met verschillende meetmomenten, kan worden gesteld dat deze alleen voldoende wetenschappelijke evidentie levert wanneer van te voren duidelijk is dat er voldoende respons kan worden georganiseerd. Bij een beperkt aantal experiment- en controlescholen wordt dit sterk afhankelijk van een goede respons op *alle* individuele scholen. Dat kan worden bereikt wanneer alle scholen, zowel in de experiment- als controlegroep, zich van te voren vastleggen op medewerking aan het onderzoek. Dit kan worden verzekerd door bijvoorbeeld de subsidieverstrekking voor het experiment afhankelijk te maken van voldoende medewerking aan het onderzoek, zoals in andere onderwijsexperimenten wel is gebeurd.

Ten aanzien van de vergelijkbaarheid van gegevens geldt dat bij de start van een experiment duidelijk moet zijn welke gegevens moeten worden geleverd voor het onderzoek en welke definities daarbij worden gehanteerd. Een groot deel van de problemen met de gegevensverzameling bij de Netwerkscholen kan gerelateerd worden aan het feit dat de Netwerkschool is ingebed in een bestaande instelling of zelfs binnen een bestaande opleiding, waardoor studenten, docenten, gebouwen, investeringen, kosten en baten van de ‘interventie’ niet kunnen worden afgebakend. Bij de controlescholen spelen de problemen met vergelijkbaarheid minder, omdat daar kan worden gekeken naar totale opleidingen die gemakkelijker kunnen worden afgebakend. Het verdient dan ook aanbeveling om de reikwijdte van interventies als de Netwerkschool in al zijn facetten van te voren af te bakenen en daar een apart informatiesysteem voor te hanteren. Los van het onderzoek en een eventueel uit te voeren effectmeting komt dit onder meer ten goede aan de bedrijfsvoering en de beleidssturing van innovaties als de Netwerkschool.

De manier waarop de uitkomsten van het Netwerkschool-experiment zijn geanalyseerd, is als volgt. Voor elk van de vijf Netwerkscholen is een aparte case-analyse uitgevoerd waarbij in de Verklarende Evaluatie voor elk van de onderscheiden interventies binnen de specifieke uitwerking van het model van de Netwerkschool de volgende onderdelen zijn onderzocht:

- Probleem/ambitie: de door de interventie te beïnvloeden problematiek en beoogde effecten;

- Interventie: beschrijving van de genomen maatregelen als onderdeel van de interventie die gezien wordt als werkzaam bestanddeel van de Netwerkschool;
- Potentieel werkzaam mechanisme: beschrijving van het mechanisme via welke deze interventie de beoogde doelen uiteindelijk zou kunnen beïnvloeden;
- Resultaat toetsing: deductieve toetsing van veronderstellingen en verwachtingen, dit betreft zowel de realisatie van de interventie als de realisatie van de uitkomsten daarvan;
- Conclusie: gevolgtrekking over de plausibiliteit van mogelijke effecten van deze interventies.

De onderdelen probleem/ambitie en interventie zijn gebaseerd op document-analyse en interviews met de programmamanagers. In die interviews is ook gevraagd naar de potentieel werkzame mechanismen of verandermechanismen (*ALS* deze interventie plaatsvindt, *DAN* leidt dat tot die verandering, *WAARDOOR* dat effect wordt bereikt, *MITS* aan die voorwaarden is voldaan). Deze potentieel werkzame mechanismen, afhankelijk van de context (configuraties van Context-Mechanisme-Opbrengsten), zijn in kaart gebracht en nog eens gecontroleerd en aangevuld in een tweede ronde gesprekken met de programmamanagers. Met de gesprekspartners is nagegaan welke interventies er voor zorgen dat het betreffende bestanddeel van het Netwerkschool-model werkzaam wordt. Die werkzaamheid liet zich op twee niveaus begrijpen: voor welk veranderingsmechanisme heeft de interventie gezorgd en wat is de uitkomst van het veranderingsmechanisme geweest. Het daadwerkelijk plaatsvinden van die potentieel werkzame mechanismen kan worden getoetst door te kijken naar de mate van implementatie van de interventie, het ontstaan van veranderingen zoals beschreven door de CMO-configuratie en het controleren op voorwaarden die daarbij gelden. Dit is gedaan in gesprekken met betrokkenen bij de Netwerkscholen: studenten, docenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld. Tijdens diepte-interviews zijn alle potentieel werkzame mechanismen stelselmatig aan de orde geweest, naast open vragen die ook niet beoogde effecten en mechanismen aan het licht moesten brengen. Ook al leidt deze analyse niet tot een harde identificatie van effecten, leidt het wel tot inzicht in de plausibiliteit van beoogde effecten indien in de praktijk voldoende aanwijzingen worden gevonden voor het bestaan van deze werkzame mechanismen.

Of die mechanismen in gang worden gezet door het model van de Netwerkschool, is getoetst door middel van soortgelijke diepte-interviews met opleidingscoördinatoren, docenten en studenten van de controlescholen. Ook in die gesprekken zijn de potentieel werkzame mechanismen stelselmatig aan de orde geweest door te kijken naar de mate waarin soortgelijke interventies als op de Netwerkscholen zijn geïmplementeerd, naar het ontstaan van veranderingen door die interventies en naar de voorwaarden die daarbij gelden. Als er verschillende interventies worden waargenomen met dezelfde mechanismen of uitkomsten, dan is het niet aannemelijk dat die interventies bepalend zijn voor de uitkomsten. Ook wanneer op de Netwerk- en controlescholen vergelijkbare interventies worden waargenomen, maar wel verschillende mechanismen en uitkomsten, dan zijn óf contextfactoren van groot belang, óf worden de uitkomsten niet bepaald door de interventies. Wanneer een verschil in interventies leidt tot soortgelijke mechanismen, maar met verschillende uitkomsten, dan is dat een sterke aanwijzing voor de effectiviteit van die interventies.

De beschreven analyse is uitgevoerd voor elk van de vijf Netwerkscholen. Deze worden beschouwd als aparte cases. Vervolgens zijn de belangrijkste resultaten en conclusies uit deze vijf cases samengenomen in een overkoepelende analyse van de uitkomsten van de Netwerkschool en zijn deze vergeleken met relevante ontwikkelingen bij de controlescholen. Ten slotte zijn op grond van deze analyses lessen getrokken uit het Netwerkschool-experiment.

1.6 Gegevensverzameling

Voor de oorspronkelijke effectmeting zijn gegevens verzameld op de vijf Netwerkscholen, op vijf ‘interne’ controlescholen (vestigingen met vergelijkbare opleidingen binnen dezelfde onderwijsinstelling als de Netwerkschool) en op vijf ‘externe’ controlescholen (andere onderwijsinstellingen met vergelijkbare opleidingen). Tabel 1.2 geeft een overzicht van alle in het onderzoek betrokken scholen. Door een vergelijking van de ontwikkeling van uitkomstmaten tussen de Netwerkscholen en de externe controlescholen zouden effecten van het model van de Netwerkschool kunnen worden afgeleid. Een vergelijking van uitkomstmaten tussen de

Netwerkscholen en interne controlescholen was vooral voorzien om vast te stellen in hoeverre de Netwerkscholen binnen de onderwijsinstellingen afweken van het gemiddelde. Waarom wordt op de ene vestiging het Netwerkschool-concept toegepast en op de andere vestiging niet? Dat zou vooral inzicht geven in het verschil in startsituatie en context waaronder de experimenten werden uitgevoerd.

Tabel 1.2 Overzicht van de het onderzoek betrokken Netwerkscholen, interne en externe controlescholen

Netwerkscholen	Interne controlescholen	Externe controlescholen
ROC Nijmegen, locatie Boxmeer	ROC Nijmegen, locatie Nijmegen	Noorderpoort, Groningen
Summa College, locatie Eindhoven	geen	Graafschapcollege, Doetinchem
ROC Twente, locatie Thorbeckelaan	ROC Twente, locaties De Gieterij & De Sumpel	Deltion College, Zwolle
Sint Lucas, locatie Boxtel	Sint Lucas, locatie Eindhoven	Grafisch Lyceum, Utrecht
Helicon, locatie Velp	Helicon, locaties Apeldoorn & Geldermalsen	Groenhorstcollege, locatie Velp

Voor een analyse van werkzame mechanismen en de plausibiliteit van effecten heeft de vergelijking van Netwerkscholen met interne controlescholen minder toegevoegde waarde dan de vergelijking van Netwerkscholen met externe controlescholen. Om die reden zijn de interne controlescholen binnen de verklarende evaluatie niet langer belast door het onderzoek.

Ten behoeve van de voortgang van de invoering en implementatie van het Netwerkschool-model is tussen het voorjaar van 2011 en 2013 een weblogboek beschikbaar geweest waarmee de vijf programmamanagers veranderingen konden doorgeven ten aanzien van de plannen en het beleid van de school, en ten aanzien van de prioriteit in en de mate van realisatie van de werkzame bestanddelen van het model. De informatie uit de logboeken is verwerkt in dit rapport, terwijl de beschrijving en tabellen als bijlage beschikbaar zijn.

Tabel 1.3 ten slotte geeft een overzicht van alle meetmomenten, meetmethoden en gegevensbronnen gedurende het onderzoek.

Tabel 1.3 Meetmomenten, meetmethoden en informatiebronnen in het onderzoek

Meetmoment	Meetmethode	Informatiebron
	Procesevaluatie	
Najaar 2010	Startinterviews over doelen, invoeringsproces, prioriteiten	Programma managers en locatiemanagers Netwerkscholen
Vanaf najaar 2010	Analyse plannen, voortgangs- en verantwoordingsdocumenten	Documenten
Voorjaar 2011	Tweede interviewronde over implementatie werkzame bestanddelen	Programmamanagers Netwerkscholen plus projectleiders
Voorjaar 2011	Interviewronde over aansturing en ondersteuning	Coaches
Vanaf voorjaar 2011	Weblogboeken monitor invoering en implementatie werkzame bestanddelen	Programmamanagers Netwerkscholen plus documenten
Voorjaar 2012	Interviewronde voortgang invoering en implementatie	Programmamanagers Netwerkscholen
	Effectmeting	
Voorjaar 2011	Enquêtes schooljaar 2010-2011	Studenten en docenten Netwerkscholen
Winter 2011-2012	Administratieve uitvraag schooljaar 2010-2011	Schooladministraties Netwerkscholen en interne controlescholen
Voorjaar 2012	Enquêtes schooljaar 2011-2012	Studenten en docenten Netwerkscholen, interne en externe controlescholen
Winter 2012-2013	Administratieve uitvraag schooljaar 2011-2012	Schooladministraties Netwerkscholen, interne en externe controlescholen
Voorjaar 2013	Enquêtes schooljaar 2012-2013	Studenten en docenten Netwerkscholen, interne en externe controlescholen
	Verklarende evaluatie	
Najaar 2013	Eerste interview over interventies, beoogde doelen en werkzame mechanismen in het Netwerkschool-experiment	Programmamanagers Netwerkscholen
Winter 2013-2014	Tweede interview over beoogde doelen en werkzame mechanismen in het Netwerkschool-experiment	Programmamanagers Netwerkscholen
Voorjaar 2014	Interviews ter toetsing van werkzame mechanismen in het Netwerkschool-experiment	Docenten, studenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld op Netwerkscholen
Najaar 2014	Interviews over vergelijkbare interventies, doelen en werkzame mechanismen op controlescholen	Opleidingscoördinatoren, docenten en studenten op externe controlescholen

1.7 Dit rapport

Dit rapport bevat de hoofdpunten van het onderzoek in twee hoofdstukken, waarvan hoofdstuk 2 aan het innovatieproces en de aansturing daarvan, en hoofdstuk 3 gewijd is aan de uitkomsten van De Netwerkschool. Elk van deze twee hoofdstukken is gegrond in de fijnmazige analyse van een grote hoeveelheid vooral kwalitatieve gegevens. Deze rijke informatie is beschikbaar in de vorm van verschillende bijlagen die als pdf-bestanden via internet beschikbaar zijn. Zie daarvoor www.kohnstamm.uva.nl. Dit rapport sluit af met een aantal conclusies en lessen in hoofdstuk 4.

2 Invoeringsstrategieën van het Netwerkschoolmodel

2.1 Inleiding

Het eerste deelonderzoek vertrok bij datgene dat ten tijde van het begin van het experiment in de literatuur bekend was aan succes- en faalfactoren bij het effectief invoeren van vernieuwingen in het onderwijs en bij de aansturing daarvan. Vanaf het prille begin van het Netwerkschoolexperiment is via gesprekken en documentanalyse onderzocht hoe de vijf opleidingen de invoering van het Netwerkschoolmodel hebben aangestuurd.

Voor het experiment was per deelnemende Netwerkschool een 'programmamanager' (PM) aangesteld. Deze programmamanagers zijn tijdens de looptijd van het experiment frequent (globaal eens in de 6 weken) bij elkaar gekomen om, onder leiding van de projectleiding vanuit de Stichting De Netwerkschool, de voortgang met elkaar te bespreken en van en met elkaar te leren. Die voortgang is steeds besproken aan de hand van de verschillende elementen die als meest veelbelovend werden geacht om het Netwerkschool-model vorm te geven:

1. Expliciet benoemde organisatiecultuur
2. Bedrijfsmatige cultuur en werkwijze
3. Betrokkenheid regio en bedrijfsleven
4. Flexibiliteit en maatwerk in de opleiding
5. Functiedifferentiatie / docent-student ratio
6. Studentondernemingen / betaling van studenten
7. De openstelling gedurende het hele jaar
8. ICT in het onderwijs

Voor bepaalde thema's waren coaches beschikbaar die zowel overall als per school ingezet konden worden om de programmamanagers te ondersteunen bij het invoeren van één of meer werkzame Netwerkschool-componenten, zoals bijvoorbeeld vanuit Kennisnet op het gebied van ICT. Zo kwamen knelpunten in de ontwikkeling van het Netwerkschoolmodel aan de orde, en werden oplossingsrichtingen verkend.

De programmamanagers zijn voor de onderzoekers steeds de belangrijkste contactpersonen geweest. In de opleiding zelf werd de invoering van het Netwerkschool-model mede vormgegeven door de opleidingsmanager. Daarbij is zowel wat betreft PM als opleidingsmanager sprake geweest van regelmatige wisseling van de wacht. Tegen het eind van het experiment is geen enkele PM en opleidingsmanager uit het begin nog in functie. Dat heeft zowel voor het experiment als voor het onderzoek een belemmering in de continuïteit opgeleverd.

Zowel PM als opleidingsmanager opereerden niet in het luchtledige. De verschillende Colleges van Bestuur hebben elk een rol gespeeld in het al dan niet realiseren van voorwaarden voor het succesvol invoeren van het Netwerkschool-model en zijn werkzame componenten.

In dit hoofdstuk richten we de blik op de wijze waarop de invoering van het Netwerkschool-model is aangestuurd binnen de vijf Netwerkscholen. In paragraaf 2.2 presenteren we kort het gehanteerde analysekader; wat weten we over innovatie in het onderwijs en over effectieve innovatiestrategieën? Vervolgens beschrijven we in 2.3 de innovatie-strategische praktijk binnen de vijf Netwerkscholen en onderzoeken in hoeverre daarmee is voldaan aan kenmerken van effectieve invoeringsstrategieën.

Aan dit hoofdstuk ligt een grote hoeveelheid kwalitatieve informatie ten grondslag. Deze informatie is als bijlage beschikbaar in apart via Internet toegankelijke bijlagen.

2.2 Visies op effectieve innovatiestrategieën vanuit de literatuur

In de innovatieliteratuur worden vele factoren aangegeven die bevorderend of belemmerend kunnen werken bij adoptie, implementatie en borging van

onderwijsvernieuwingen. Interessant is nu dat in recent onderzoek binnen het (beroeps)onderwijs steeds een aantal dezelfde innovatiefactoren naar voren komt als factor van betekenis (zie bijvoorbeeld Geijsel, Sleegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001; Glaudé & Lagerweij, 2001; Glaudé & Karsten, 2007; Polder 2008; Boonstra, 2000; Van de Berg, 2008; Ledoux, Blok, Boogaard, 2009; Van Eck, Heemskerk & Meijer, 2009, Sanou en Moerman, 2013, De Vijlder en Rozema, 2013). We bespreken de meest relevante.

2.2.1 Toegankelijkheid van innovatie (complexiteit en tijd)

Veel innovaties mislukken omdat ze te grootschalig zijn. De *toegankelijkheid* van vernieuwing is een belangrijke innovatiefactor (Fullan, 1991). De verandering moet qua omvang niet te klein zijn omdat deze dan niet wordt opgemerkt, maar ook niet te groot. Té veel innovatie en een té hoge informatiedichtheid impliceert dat bij betrokkenen het zicht ontbreekt op wat gaat komen (Glaudé & Lagerweij, 2001). Ook de factor *tijd* is belangrijk in het proces van veranderen. Tijd is nodig om betrokkenen de gelegenheid te geven om met elkaar over de vernieuwing te praten en dat bevordert de adoptie van de vernieuwing.

2.2.2 Zichtbaarheid van innovatie

Het is van belang dat een vernieuwing letterlijk zichtbaar wordt voor betrokkenen. Aan uiterlijkheden moet zichtbaar worden dat het om verandering gaat, zoals bijvoorbeeld een nieuwe werkwijze. Dit ter bevordering van de implementatie van een vernieuwing (Glaudé & Lagerweij, 2001).

2.2.3 Participatie in besluitvorming

Onderzoek laat zien dat participatie van docenten in besluitvormingsprocessen van belang is voor het doorvoeren van grootschalige vernieuwingen in het onderwijs. Het bevorderen van participatie heeft een positieve invloed op de motivatie van docenten om zich in te zetten voor het verbeteren van de eigen lespraktijk. Het gaat dan vooral om participatie in onderwijskundige beleidsprocessen, die betrekking hebben op het verbeteren van de onderwijsleersituatie voor de studenten. Dat ervaren de docenten immers als hun core-business.

Bij het plannen en implementeren van vernieuwingen zijn verschillende benaderingen mogelijk om de verschillende organisatieniveaus op elkaar af te

stemmen (bijv. top-down, bottom-up). Uit onderzoek blijkt dat een cross-section-benadering de adoptie en de implementatie bevorderen (Glaudé, 1997). In een cross-section-benadering gaat een dwarsdoorsnede, een groep met vertegenwoordigers uit alle lagen van de organisatie aan de slag met het innovatiescenario. Idealiter is de groep ook nog eens breed samengesteld met betrokkenen met uiteenlopende functies (docenten, conciërge, coördinatoren, directie, etc.)

2.2.4 Samenwerking tussen docenten

Samenwerking tussen docenten is van belang om onderwijsvernieuwingen succesvol in te voeren. Het biedt docenten de gelegenheid om van en met elkaar te leren. Samenwerking draagt bij aan het adequaat oplossen van problemen op individueel en schoolniveau. Onderzoek wijst uit dat op hoog innovatieve scholen actief wordt samengewerkt en dat docenten daar ook nadrukkelijk die behoefte uitspreken.

2.2.5 Rol van de leidinggevende/ transformatief leiderschap

Transformatief leiderschap is erop gericht het vermogen van de onderwijsinstelling om te veranderen en te innoveren, te vergroten via de betrokkenheid, motivatie en capaciteiten van de medewerkers binnen de instelling. Met name de volgende drie dimensies zijn daarbij van belang.

- *Ontwikkelen van visie.*

Door het ontwikkelen en benadrukken van de visie van de instelling inspireren transformatieve schoolleiders docenten om zich in te zetten bij vernieuwingen. Een verandering die door betrokkenen gewenst wordt, omdat die aansluit bij een ervaren behoefte, bij gevoelde urgentie, heeft meer kans van slagen dan wanneer dat niet het geval is. Gebleken is dat scholen soms ingaan op extern aangeboden verandering om de bijbehorende middelen (bijv. geld, extra personeel) te verwerven. De *problemen* in de school zijn dan niet tot uitgangspunten genomen. Ook blijken scholen nogal eens geneigd een vernieuwing te adopteren die het imago van de school ten goede komt.

- *Individuele ondersteuning.*

Transformatieve schoolleiders kenmerken zich door aandacht, respect en begrip voor de persoonlijke gevoelens en behoeften van docenten.

- *Intellectuele stimulans.*

Transformatieve schoolleiders dagen docenten uit zich op een zodanige wijze professioneel te ontwikkelen dat de instelling als geheel ervan leert.

2.2.6 *Aandacht en tijd voor professionele ontwikkeling; begeleiding/ ondersteuning en leren van elkaar*

De *menselijke factor* blijkt van groot belang voor het slagen van onderwijsvernieuwingen (Geijsel, Van den Berg, & Sleegers, 1999; Silins, Mulford & Zarins, 2002). Docenten zijn het kernkapitaal van een onderwijsinstelling. Zonder hen geen onderwijs en ook geen vernieuwing, aldus Verbeeten (2007). Uit diverse onderzoeken blijkt dat succesvolle scholen veel energie steken in het leren en het ontwikkelen van docenten. Met andere woorden: succesvolle invoering van vernieuwingen veronderstelt en vereist dat docenten zich professioneel ontwikkelen. Met name van docenten van instellingen voor beroepsonderwijs wordt een forse verandering van professionaliteit verwacht rond het leveren van maatwerk, het kunnen begeleiden van leerprocessen met onzekere uitkomsten als gevolg van flexibele leertrajecten en het verwerven van domeinspecifieke, in bedrijfsleven erkende expertise (Nieuwenhuis, 2008). Ook Van de Berg (2008) gaat in op het belang van professionalisering als cruciale voorwaarde binnen instellingen voor beroepsonderwijs en spreekt in dit verband over (hernieuwde) kwalificatie van docenten(teams) als innovatieve onderwijsontwikkelaars; dit na jaren van concentratie van ontwikkelwerk en onderzoek buiten onderwijsinstellingen in de zogeheten educatieve infrastructuur. In het beroepsonderwijs is daarbij ook een versterking van de relatie met bedrijven en instellingen op de regionale arbeidsmarkt van belang. Overigens gaat het in het algemeen gesproken om meer dan het belang van individuele professionalisering rondom kennis en kunde. Ook de aandacht voor emoties, beleving, betekenisgeving en succesverwachtingen van betrokkenen blijkt essentieel.

Eveneens van cruciaal belang is het samenwerken en het samen reflecteren in professionele leergemeenschappen of in zogenoemde communities of practice. Van de Berg (2008) bespreekt voor het beroepsonderwijs over het belang van versterking van de mogelijkheden voor docenten om zelf te leren, onder meer in docentenwerkplaatsen, kenniskringen en kennisgemeenschappen. Een voorbeeld van zo'n mogelijkheid zijn kenniskringen rond lectoren. De rol van de leidinggevende is bij samenwerking en gedeelde betekenisgeving van eminent belang (transformatief leiderschap). We noemden dat al eerder.

De resultaten van met name Nederlands onderzoek laten zien dat *professionele ontwikkeling* en *gevoelens van (on)zekerheid* de grootste effecten hebben op de

mate waarin veranderingen in de lespraktijk van docenten worden gerealiseerd. Onderwijsvernieuwingen stellen allerlei eisen aan het werk van docenten. De persoonlijke beleving van de vernieuwing blijkt in grote mate bepalend voor de mate waarin en de manier waarop docenten aan de verwachtingen tegemoet komen. Docenten interpreteren en geven betekenis aan vernieuwingen op grond van persoonlijke kennis, waarden, motivatie, visie, ervaringen, opvattingen en eigen interpretaties van de vernieuwing (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Vernieuwingen leiden veelal tot nieuwe situaties die met tegenstrijdige verwachtingen en onzekerheden gepaard kunnen gaan. Onderzoek laat zien dat gevoelens van onzekerheid een negatieve invloed hebben op de invoering van vernieuwingen en de mate waarin docenten zich professioneel ontwikkelen (van Eck, e.a. 2009). Anderzijds stelt Boonstra (2000) dat spanningen, meningsverschillen en onzekerheden niet moeten worden gezien als weerstand tegen verandering, maar ook kunnen worden ingezet als een bron voor vernieuwing die onlosmakelijk verbonden is met het vernieuwingsproces zelf. Leidinggevenden moeten deze gebruiken als bron voor verder gesprek en verdere ontwikkeling.

2.3 Aansturing van het innovatieproces op de vijf Netwerkscholen

In deze paragraaf schetsen we de wijze waarop de vernieuwing op de vijf Netwerkscholen is aangestuurd. We koppelen de bevindingen aan noties over effectieve innovatiestrategieën zoals kort beschreven in de vorige paragraaf van dit hoofdstuk. We baseren ons daarbij op beschrijvingen van de aansturing van het innovatietraject op elk van de Netwerkscholen die we hebben gemaakt op basis van gesprekken die we van 2010 tot 2014 hebben gevoerd met relevante actoren op deze Netwerkscholen. Deze beschrijvingen bieden een concreter en gedetailleerder beeld van de verschillende stappen die de vijf Netwerkscholen hebben gezet, de ervaringen die zij daarmee hebben opgedaan en de bijstellingen die ze op basis van die ervaringen hebben aangebracht. Omdat deze beschrijvingen de verantwoording vormen voor onze analyse en interessante aanknopingspunten bieden voor scholen die met vergelijkbare vernieuwingen aan de slag willen, zijn ze als aparte bijlage beschikbaar.

2.3.1 Toegankelijkheid van de innovatie

We zien dat de Netwerkscholen verschillende invoeringsstrategieën hebben gehanteerd om de innovatie toegankelijk te maken voor de betrokken actoren.

Waar de ene Netwerkschool heeft gekozen voor een integrale invoering die vanaf de lagere klassen geleidelijk wordt opgebouwd naar hogere klassen, kiezen andere voor een begin met kleine experimentjes (een stekje waar mensen naar komen kijken) die vervolgens worden verbonden. Weer een andere Netwerkschool heeft ingezet op het starten met een enthousiaste groep (mensen die er voor kiezen) en van daaruit verbreden binnen de instelling.

Een voordeel van kleinschalig beginnen met enthousiaste voortrekkers is dat de vernieuwing langzaam kon groeien. Daardoor is de vernieuwing niet als bedreigend ervaren en heeft de ontwikkeling geen weerstand opgeroepen. Er is geloof ontstaan in de Netwerkschool en er is een organisatie met rust. De personen die er in het begin bij betrokken waren, hebben vertrouwen gekregen, aldus een van de projectmanagers.
Argument om juist voor een integrale invoering te kiezen is dat ‘alles met alles samenhangt’:

> *Om de Netwerkschool zoals uitgewerkt in het boek te realiseren heb je alle zeven bestanddelen nodig. Je verliest de kracht van wat er in het boek staat, als je er een uithaalt, omdat ze een samenhang hebben. Als je met een onderdeel start, kun je niet aantonen dat het werkt en of het goedkoper is. Je hebt massa nodig om te laten zien dat het* werkt.*’*

De projectleiding heeft hier bewust gekozen voor een integrale aanpak, en die gefaseerd opgebouwd vanuit leerjaar 1. Toch realiseert men zich er dat er ook een moment komt waarop het roer helemaal om moet. Ook een andere programmamanager heeft twijfels of een gefaseerde opbouw vanuit leerjaar 1 op termijn goed werkt:

> ’*Als de hogere leerjaren nu al zouden meedoen, zou daar al kunnen worden geëxperimenteerd met bijvoorbeeld betaling in de hogere leerjaren.’*

In hun strategie zien we de drie groepen medewerkers die in de literatuur worden onderscheiden, terugkomen. We zien dat de voorlopers en de kat-uit-de-boomkijkers overwogen worden ingezet. Voor docenten die niet (meer) mee willen, wordt in een aantal gevallen een alternatief loopbaantraject gezocht.

Op de meeste Netwerkscholen is voorzien in een gefaseerde invoering die wordt onderbouwd met beleidsdocumenten. Ondanks het gedegen voorwerk bleek de uitrol van de plannen in de praktijk soms lastiger dan voorzien. De projectleiding bleek toch vaak te snel te willen en werd op de vingers getikt

door de medewerkers die vonden dat er onvoldoende tijd was om nieuwe werkwijzen te ontwikkelen en uit te proberen. In een aantal gevallen bleken ouders en studenten de planning niet haalbaar te vinden en wilden het rustiger, meer in stappen invoeren. Om toch het enthousiasme van de voortrekkers te kunnen vasthouden, heeft men hen ruimte geboden om vast kleinschalig onderdelen uit te proberen en zo te leren door doen. Waar nodig is ook professionalisering gefaciliteerd.

2.3.2 Zichtbaarheid van innovatie

De vernieuwing is op verschillende manieren zichtbaar gemaakt in de school. Zichtbaar is dat er veel meer wordt gewerkt met laptops en digitale leermiddelen, ict heeft een duidelijker ondersteunende rol in het onderwijs. Verder heeft men de cultuur- en visiekaart zichtbaar –voor medewerkers en studenten- in de school opgehangen. Er zijn open werkruimtes, logo's van studentondernemingen hangen aan de muur, er opereren bedrijven in de school. Zichtbaar is ook dat er met meer partijen wordt overlegd; studenten praten mee over de visie van de school en de vormgeving van het onderwijs, er is een studentenraad, er vindt overleg met de gemeente plaats.

Intern is zichtbaarheid redelijk gerealiseerd, maar de zichtbaarheid naar buiten, bijvoorbeeld in de PR van het ROC was minder vanzelfsprekend. De Netwerkscholen zijn meer gebruik gaan maken van de pers en sociale media om zichtbaar te maken waar ze mee bezig waren. Een van de Netwerkscholen heeft door stagiaire hbo en studentonderneming een communicatieplan laten maken. Ook zichtbaarheid bij de externe partners van wat de Netwerkschool doet en gedaan heeft moest meer aandacht krijgen, zo wordt vastgesteld door een van de projectmanagers. Om meer zichtbaarheid bij deze externe partners te realiseren heeft men ze uitgenodigd voor bij interne bijeenkomsten over de Netwerkschoolplannen.

2.3.3 Participatie in besluitvorming

Kenmerkend voor het model Netwerkschool is dat er sprake is van een uitbreiding van de soorten stakeholders. Er wordt bewuster nagedacht wie de stakeholders zijn en welke inbreng ze kunnen leveren. Naast medewerkers, studenten en hun ouders worden het werkveld, het bedrijfsleven en soms ook andere onderwijsinstellingen betrokken bij beslissingen rondom vormgeving van de Netwerkschool. Netwerkscholen in ontwikkeling zien we werksessies

met verschillende stakeholders organiseren om onderwijsconcept uit te werken.

Een belangrijke stakeholder voor de Netwerkschool is het bedrijfsleven. Met het bedrijfsleven of het werkveld wordt overlegd over de inhoud van de opleiding en vormgeving van de praktijkcomponent, de inzet van gastdocenten, professionalisering van docenten. Maar er zijn ook twijfels aan de belangrijke rol die het bedrijfsleven krijgt in het Netwerkschool-model en hun feitelijke inbreng: zijn bedrijven wel zo opleidings-minded, zijn zij bereid hun bijdrage te blijven leveren als de conjunctuur slechter is, kunnen de kwaliteit en effectiviteit van werkplek leren worden gegarandeerd, worden alle competenties ontwikkeld, kan het onderwijs die verantwoordelijkheid daarvoor deels aan het werkveld over laten?
Sommige Netwerkscholen hebben ook ingezet op regionale afstemming met onderwijsinstellingen in de beroepskolom, om te komen tot afspraken over samenwerking en doorlopende leerlijnen.

Wat betreft de wijze waarop participatie in besluitvorming binnen de instelling wordt vormgegeven zien we twee lijnen, het nadrukkelijk betrekken van de medewerkers bij het uitwerken van de doelen en de visie van de Netwerkschool, respectievelijk het maken van een onderscheid tussen het wat en het hoe. In dit laatste geval omdat men van mening is dat teveel inspraak niet werkt, dat het management verantwoordelijk is voor de plannen maar dat de uitvoering aan een ieder is. Op een Netwerkschool bijvoorbeeld is na toekenning van de aanvraag in een flink tempo een plan uitgewerkt. De projectleider heeft daar in het voortouw genomen, het team werd van de ontwikkelingen op de hoogte gehouden met behulp van schriftelijke stukken. Vervolgens zijn werkgroepen geformeerd die bepaald onderdelen moesten gaan uitwerken. Daarvoor zijn mensen door de projectleiding geselecteerd op basis van talenten. Maar vervolgens heeft de projectleider er nadrukkelijk voor gekozen de uitwerking aan de docenten te laten. Dit wordt als een belangrijke voorwaarde gezien voor succesvolle invoering: groepen docenten verantwoordelijk maken voor de uitwerking thema's; dat bevordert het eigenaarschap. Een van de Netwerkscholen benoemt ook nadrukkelijk interne diensten als relevante actoren. Daar betrekt men de diensten P&O, ICT, onderwijsontwikkeling nadrukkelijk bij de uitwerking; zij worden daar ook voor gefaciliteerd.

Naast docenten krijgen ook studenten een rol bij beslissingen over de vormgeving van het onderwijs, bijvoorbeeld bij de keuze voor een ELO. Studenten en docenten zijn betrokken bij de keuze (en de ontwikkeling) van een virtuele leeromgeving. Op een andere Netwerkschool zijn studenten medeverantwoordelijk gemaakt, voor de vormgeving van de studiegids; het concept is met hen besproken. Zo wordt het eindproduct een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Ook bij de uitwerking van de cultuurkaart zijn soms -naast docenten- studenten betrokken.
De inspraak van verschillende groepen actoren heeft effect op de uitrol van de plannen; soms bleken niet alleen medewerkers maar ook ouders en studenten de planning niet haalbaar te vinden en hebben ze gevraagd om een temporisering van de invoering van onderdelen van de vernieuwing.

In de wijze waarop verschillende actoren betrokken bij aansturing (schoolleider, projectleider projectmanager, CvB, coaches) hebben samengewerkt en hoe zij hun taken hebben afgebakend, hebben we weinig inzicht verkregen. Wel wordt het belang benadrukt van korte lijnen met CvB bij de invoering van deze onderwijsvernieuwing.

2.3.4 Samenwerking tussen docenten

We zien dat de Netwerkscholen bij hun innovatiestrategie in het algemeen hebben gekozen voor een onderwijskundige insteek, ook al heeft de Netwerkschool nadrukkelijk bedrijfsmatige doelen. Voor die onderwijskundige insteek is gekozen omdat daarmee wordt aangesloten bij de “professionele eer” van docenten; zij ervaren het geven van onderwijs als hun core-business. Docenten worden gezamenlijk aangesproken op hun expertise. Daarmee krijgen zij verantwoordelijkheid voor het ‘*hoe’*, de wijze waarop zij hun onderwijs het beste kunnen inrichten om het ‘wat’, de op centraal niveau overeengekomen doelen te bereiken. Sommige Netwerkscholen hebben deze rolverdeling nadrukkelijk geëxpliciteerd; zowel de school- en projectleiding als de medewerkers/docenten zijn verantwoordelijk voor het vernieuwingsproces maar de aard van die verantwoordelijkheid verschilt; het management is verantwoordelijk voor de plannen en het verloop van het proces, maar de invulling van de plannen en de uitvoering is aan een ieder. Docententeams spelen daarbij een belangrijke rol. Daar waar docenten vanaf het begin betrokken zijn geweest bij de vormgeving van de Netwerkschool en delen zelf

hebben ontwikkeld, zien we een sterk draagvlak voor de vernieuwing: deze docenten staan er daardoor volop achter en krijgen er veel energie van.

Het Netwerkschoolmodel staat of valt met het werken in teams. Bij de ontwikkeling zien we dat teams en teamsamenstelling veel aandacht krijgen. Zo wordt bijvoorbeeld in het kader van professionalisering en ontwikkeling van personeel niet alleen op individueel niveau gekeken naar competenties, maar ook op teamniveau. Er wordt bewuster gestuurd op teamsamenstelling; een projectleider heeft bijvoorbeeld een ontwikkelteam aangevuld met wat hij noemt een aantal “penningmeesters”; mensen die het prettig vinden om in structuren te werken. Een zorgvuldige teamsamenstelling bevordert de samenwerking. Ook andere Netwerkscholen brengen teamcompetenties in kaart en ontwikkelen op basis daarvan een teamontwikkelingsplan, zodat er meer van ieders competenties in combinatie gebruik wordt gemaakt.
Ten aanzien van de samenwerking van docenten wordt een aantal knelpunten gesignaleerd. Het werken in teams vraagt een andere mindset van de docenten; in het onderwijs zijn docenten vaak gewend om individualistisch te werken, zo wordt gesignaleerd, dat maakt het van de grond krijgen van de samenwerking die nodig is om succesvol een innovatieproces te doorlopen, lastig.
Ook verbreding van de samenwerking verloopt niet vanzelfsprekend. Samenwerking binnen ontwikkelteams die op basis van een gedeelde interesse en een gedeeld enthousiasme zijn samengesteld, is niet zo moeilijk te realiseren maar voor verbreding van de vernieuwing is ook de samenwerking met de overige docenten van belang . Hoe kun je het hele docententeam structureel betrekken bij het verder ontwikkelen van de Netwerkschool? Projectleiders proberen dat te realiseren door successen zichtbaar te maken en te vieren, door inspiratiesessies, en door werkgroepen te vormen die onderdelen van de vernieuwing verder gaan uitwerken.

Ten slotte wordt ook het belang van samenwerking van docenten binnen de beroepskolom genoemd als voorwaarde om te komen tot doorlopende lijnen en een goede aansluiting van vmbo en hbo op de Netwerkschol in ontwikkeling.

2.3.5 Rol van de leidinggevende; ontwikkelen van visie; individuele ondersteuning; intellectuele stimulans.

Vanuit de literatuur wordt als een belangrijke succesfactor gezien dat visieontwikkeling heeft plaatsgevonden samen met de betrokken docenten.

Zoals we hiervoor al hebben aangegeven, waren er ook Netwerkscholen waar de docenten pas in beeld kwamen toen het erom ging het ‘hoe’ vast te stellen; het ‘wat’ was al vastgelegd. Op een van de Netwerkscholen waar dat is gebeurd, signaleert de projectleiding dat het uitdragen van de visie en visieontwikkeling moeizaam verlopen. Mensen moeten een probleem ervaren, willen ze in beweging komen. De schoolleiding probeert het probleembewustzijn te bevorderen door problemen expliciet te benoemen. Bevorderlijk is ook als de visie die ten grondslag lig aan de vernieuwing aansluit bij de onderwijsvisie van de instelling. Dit is een manier om docenten aan te spreken op hun professionaliteit en zo draagvlak te creëren en hen mee te krijgen in het innovatieproces. Een van de Netwerkscholen heeft de noodzaak om te vernieuwen nadrukkelijk gekoppeld aan problemen die de betrokkenen ervaren zoals de teruglopende belangstelling voor de opleidingen, de oplopende kosten, e.d.. Op een andere heeft de programmamanager verder individueel met alle medewerkers gesproken: ‘Dit is de bedoeling van de Netwerkschool. Wat betekent dat voor jou? Kun je daaraan bijdragen? Wat kunnen we van jou verwachten?’ Deze aanpak heeft de inzet van de medewerkers versterkt.

Om draagvlak te ontwikkelen en vast te houden is het ook belangrijk dat men voldoende tijd inruimt voor het invoeringsproces. Op verschillende Netwerkscholen wordt gewezen op het belang van niet te snel willen, een gefaseerde planning, en zo’n planning ook flexibel hanteren. Verder wijzen zij op het belang van het geven van ruimte voor bezwaren, daar serieus op ingaan, negatieve ervaringen niet wegwuiven. Daarvoor is het belangrijk dat de projectleiding ook lopende de invoering goed de vingers aan de pols houdt, bijvoorbeeld door actief te participeren in het overleg van de project- of ontwikkelgroep(en). Ook wordt van de projectleiding verwacht dat deze steeds de verbinding legt tussen de vernieuwing en de onderwijsvisie van de school; de cultuurkaart is daarbij een bruikbaar hulpmiddel.
Door eerst te werken aan een cultuur van openheid ontstaat acceptatie, en dan volgt vernieuwing vanzelf. Ook het bieden van de mogelijkheid om eerst kleinschalig te experimenteren met kleine testopstellingen, en succeservaringen zichtbaar te maken binnen de instelling, bevordert draagvlak bij verdere verbreding van de vernieuwing.

2.3.6 Professionele ontwikkeling

Een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van vernieuwingen is dat de betrokkenen daartoe in staat zijn en voldoende gefaciliteerd worden. Bij een vernieuwing krijgen de betrokkenen vaak andere rollen en taken, ze moeten die ook leren uitvoeren. Sommige projecten ervaren het als een belemmering dat de vernieuwing moet worden uitgevoerd door zittend personeel, en het vooralsnog niet mogelijk is personeel te werven voor de 'nieuwe' competenties.

Van de projectleiding wordt dus verwacht dat zij professionalisering op maat faciliteren van het zittende personeel, dus nagaan wat medewerkers kunnen en wat ze verder moeten ontwikkelen en daar passend aanbod bij zoeken. Om hierin inzicht te verkrijgen heeft de projectleiding op een van de Netwerkscholen zich bij de start gebogen over de vraag wat voor studenten de Netwerkschool veronderstelt en wat docenten moeten kunnen om van dat type studenten het leer- en ontwikkelproces goed te kunnen begeleiden. Dat vraagt van docenten flexibiliteit, organisatievermogen, ict-kennis, en communicatief en ondernemend kunnen zijn, zo was de conclusie. Docenten moeten verschillende rollen kunnen vervullen, en verbinding kunnen leggen met het hbo en het bedrijfsleven. Vervolgens is dan de vraag met welk aanbod die competenties ontwikkeld kunnen worden. Kan daarbij gebruik worden gemaakt van professionaliseringsaanbod dat is gekoppeld aan de ontwikkeling van de Netwerkschool of is het reguliere aanbod meer passend?
Naast deze insteek waarbij de projectleiding een centrale rol heeft bij het vaststellen van de professionaliseringsvraag en het koppelen van die vraag aan een passend aanbod, zien we ook Netwerkscholen waar gekozen is de verantwoordelijkheid voor het expliciteren van de scholingsbehoefte meer bij de medewerkers zelf te leggen. Op één Netwerkschool heeft men er - conform de gehanteerde innovatiestrategie, leren door doen,- nadrukkelijk voor gekozen om docenten zelf te laten ervaren welke competenties ze verder moeten ontwikkelen wanneer ze hun nieuwe rollen in de praktijk gaan brengen. Professionaliseringsthema's ontstaan gaandeweg, de andere setting van de Netwerkschool nodigt docenten uit om zelf de vragen te stellen. Bijvoorbeeld, om te kunnen samenwerken met bedrijfsleven, geeft een docent aan dat hij dan wel meer moet weten over aanbestedingen en offertes. De invulling van professionalisering gaat dus deels vanzelf, aldus de projectleiding.

Op de meeste Netwerkscholen heeft men niet gekozen voor een meerjarig professionaliseringplan, maar koppelt men professionalisering aan de speerpunten die in de ontwikkeling aan de orde zijn. Als de docenten aangaven dat dat nodig was, zijn faciliteiten beschikbaar gesteld voor taakverlichting en voor scholing, zowel uit reguliere middelen als uit de extra middelen vanuit de Netwerkschool. Naast meer formele professionalisering probeert men op een van de Netwerkscholen docenten te enthousiasmeren door zogenoemde “inspiratiesessies” te organiseren. Deze hebben tot doel de docenten een beeld te geven van de ontwikkelingen die gaande zijn en hoe hun school daar in meedoet.

2.3.7 Randvoorwaarden

Uit de gesprekken komt een aantal randvoorwaarden naar voren die in de ogen van de betrokkenen gerealiseerd moeten zijn om de Netwerkschool succesvol in te kunnen voeren. Dat daar onvoldoende aan voldaan was, hebben zij als knelpunt ervaren bij het invoeren van de Netwerkschool op hun ROC.

Als knelpunten worden genoemd:

- Huisvesting die onvoldoende variatie in onderwijsruimten biedt;
- Een examenreglement dat is gebaseerd op een onderwijsprogramma met een vaste volgorde en structuur, past niet bij onderwijs dat rondom de praktijk is georiënteerd.
- Verder ervaart een van de Netwerkscholen het als een belasting dat zij binnen het ROC gebruikt worden als proeftuin voor allerlei vernieuwingen. Dat geeft extra druk.

Bevorderlijk is gebleken:

- Bedrijven en onderwijsinstellingen in de nabijheid.
- De crisis in de bouwsector, de noodzaak om te vernieuwen is groter dan in andere sectoren. Er is dus een grote betrokkenheid en een cultuur van “zoeken naar vernieuwing”.

De economische crisis kan –in de ogen van de betrokkenen- zowel belemmerend als bevorderend werken op de Netwerkschool-ontwikkeling. De crisis wordt beschouwd als knelpunt, omdat deze het lastig maakt om stageplekken te vinden, en bedrijven weinig middelen hebben om te investeren in de opleiding van toekomstige werknemers. Anderzijds creëert de crisis ook een noodzaak om te zoeken naar nieuwe manieren van opleiden.

2.4 Conclusies

Veel innovaties mislukken omdat ze te grootschalig zijn, zo startten we onze korte samenvatting van onderzoek naar effectieve innovatiestrategieën in dit hoofdstuk. Dat het Experiment De Netwerkschool in principe een grootschalige vernieuwing was, is zonder meer duidelijk. Het onderzoek laat zien dat de Netwerkscholen, elk op hun eigen manier en afgestemd op de lokale context, de vernieuwing kleinschaliger hebben gemaakt, door te beginnen met kleinschalige experimenten, met een kleine groep docenten die daar de schouders onder wilden zetten en door prioriteit te geven aan enkele elementen van de Netwerkschool. Of door wel in te zetten op integrale ontwikkeling van de elementen '*omdat alles met alles samenhangt*' maar dan te starten in jaar 1 en vandaar door te ontwikkelen naar jaar 4. Het Netwerkschoolmodel en de centrale ondersteuningsstructuur hebben hier een bevorderende rol gespeeld; er werd geen dwingend keurslijf opgelegd, noch bij de wijze van invoering, noch bij de vormgeving van de vernieuwing. Dat heeft de projectmanagers de mogelijkheid gegeven prioriteit te leggen bij elementen die aansloten bij hun uitgangspositie, de visie van de opleiding, knelpunten die speelden en het urgentiebesef van de betrokkenen.
Door kleinschalig te beginnen kon de vernieuwing inderdaad groeien, hebben de 'voorlopers' aan de 'kat-uit-de-boom-kijkers' kunnen laten zien dat het werkt; daardoor is het draagvlak verbreed. Maar ook dan verliep het verbreden van de vernieuwing en het betrekken van het hele team bij de uitvoering niet vanzelf en vroeg veel tijd en aansturing van de projectleiding.
Een nadeel van de kleinschalige aanpak was verder dat de vernieuwing lang niet altijd voldoende zichtbaar was voor diegenen die er niet direct bij betrokken waren binnen de onderwijsinstelling, en zeker voor partners in de regio.

Opvallend is dat de Netwerkscholen bij hun innovatiestrategie in het algemeen hebben gekozen voor een onderwijskundige insteek, ook al heeft de Netwerkschool nadrukkelijk bedrijfsmatige doelen. Dit sluit beter aan bij wat de docenten beweegt, zo was de overweging.

De programmamanagers werkten veelal met een gefaseerde planning voor de invoering. Die bleek in de meeste gevallen minder haalbaar dan voorzien; soms stapten de docenten op de rem, omdat ze onvoldoende tijd hadden om zich de

nieuwe werkwijze eigen te maken of deze te ontwikkelen, soms ging het de studenten of ouders te snel. Er zat dan niets anders op dan te temporiseren, in te gaan op eventuele bezwaren en zo nodig te zorgen voor ondersteuning of professionalisering. Dit vereist een projectleiding die dicht op het proces zit en een open cultuur waar ruimte is voor twijfels, onzekerheid en bezwaren. Vernieuwen is een proces van lange adem gebleken, dat is een gemeenschappelijke ervaring; door de omvang van de vernieuwing en de noodzaak voldoende tijd in te ruimen was op alle Netwerkscholen de vernieuwing na afloop van de experimentele periode nog niet uitgekristalliseerd maar nog in ontwikkeling.

Er is op alle Netwerkscholen veel aandacht besteed aan het betrekken van alle relevante actoren bij de ontwikkeling en invoering van elementen van de Netwerkschool. Kenmerkend voor de Netwerkschool is dat er veel verschillende soorten stakeholders zijn van wie verschillende soorten inbreng worden gevraagd. Binnen de school zijn dat behalve de onderwijsteams ook diensten P&O, ICT, onderwijsontwikkeling en de studenten en hun ouders, buiten de school betrekt men vertegenwoordigers uit het werkveld en van andere onderwijsinstellingen. Juist vanwege het ‘Netwerkkarakter’ van de vernieuwing is het belangrijk dat bij al die groepen draagvlak en betrokkenheid bij de vernieuwing ontstaat. Men heeft ervaren dat het gemakkelijker is betrokkenheid te realiseren bij interne, dan bij externe partners, omdat er intern meer sturingsmogelijkheden zijn.

Dit alles laat zien dat de projectleiding een heel belangrijke rol speelt bij de aansturing van een vernieuwingsproces; dat hebben de Netwerkscholen ook duidelijk ervaren. De projectleiding bleek met name belangrijk bij visie- en cultuurontwikkeling, voorzien in de nodige professionalisering, het vormen en aansturen van teams en het omgaan met medewerkers die niet mee konden of wilden in de vernieuwing. Dat er wisselingen zijn geweest in die functie gedurende het vernieuwingsproces was niet bevorderlijk voor de continuïteit van het proces.

Ook contextkenmerken waren bepalend voor de invoering van de vernieuwing, de projecten benadrukken vooral de belangrijke rol van hun huisvestingssituatie en de nabijheid van het werkveld en andere onderwijsinstellingen, en de economische crisis.

In het volgende hoofdstuk volgen de uitkomsten van de invoering van het Netwerkschool-model in de vijf mbo-opleidingen.

3 De uitkomsten van de Netwerkschool

3.1 Inleiding

De Netwerkschool 2.0 is een werk- en denkmodel voor de organisatie van mbo-onderwijs. Het doel is tweeledig, enerzijds het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, anderzijds het verlagen van de kosten.

In dit hoofdstuk komen de belangrijkste uitkomsten van de Netwerkschool aan bod. Het model van de Netwerkschool wordt uitgedrukt in acht zogenoemde ‘werkzame bestanddelen’.

1. Expliciet benoemde organisatiecultuur
2. Bedrijfsmatige cultuur en werkwijze
3. Betrokkenheid regio en bedrijfsleven
4. Flexibiliteit en maatwerk in de opleiding
5. Functiedifferentiatie / verlaging docent-student ratio
6. Studentondernemingen / betaling van studenten
7. Openstelling gedurende het hele jaar
8. ICT in het onderwijs

De uitkomsten van de Netwerkschool worden hieronder beschreven aan de hand van deze acht werkzame bestanddelen. Tot slot wordt ook het Experiment De Netwerkschool als overkoepelend veranderconcept geanalyseerd. In totaal levert dat negen paragrafen aan uitkomsten op. Per paragraaf (werkzame bestanddeel) worden de volgende uitkomsten beschreven:

- De vormgeving zoals beoogd (gebaseerd op een beschrijving van het model van de Netwerkschool vooraf aan het experiment)
- De vormgeving zoals geïmplementeerd (gebaseerd op documenten van de vijf Netwerkscholen en herhaalde gesprekken met de programmamanagers van deze Netwerkscholen)
- De realisatie volgens betrokkenen (gebaseerd op gesprekken met docenten, studenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld van de vijf Netwerkscholen)
- De uitkomsten van de Netwerkschool (gevolgen voor de kwaliteit en kosten van het onderwijs, gebaseerd op gesprekken met docenten, studenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld van de vijf Netwerkscholen)
- De meerwaarde van de Netwerkschool (de mate waarin de uitkomsten zijn toe te schrijven aan het geïmplementeerde model van de Netwerkschool, gebaseerd op een vergelijking met vijf controlescholen)

Tabel 3.1 geeft een overzicht van de vijf Netwerkscholen en vijf controlescholen met de relevante opleidingen die betrokken zijn in het onderzoek. De controlescholen zijn min of meer willekeurig gekozen, met als enige voorwaarde dat ze een vergelijkbare type opleiding aanboden. Oorspronkelijk zouden de controlescholen worden gebruikt om de ontwikkeling in kwantitatieve uitkomstmaten in kaart te brengen en te vergelijken met de ontwikkeling van deze uitkomstmaten bij de Netwerkscholen om effecten van het model van de Netwerkschool te kunnen identificeren. In de uiteindelijk uitgevoerde verklarende evaluatie zijn de controlescholen op eenzelfde manier benaderd voor een kwalitatieve gegevensverzameling als de Netwerkscholen: ook bij de controlescholen zijn gesprekken gehouden met managers (opleidingscoördinatoren), docenten en studenten van de betrokken opleidingen. Alleen vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld zijn bij de controlescholen buiten beeld gebleven. Dit werd als een te grote onderzoeklast voor de controlescholen gezien.

Tabel 3.1 Bij het onderzoek betrokken Netwerkscholen en controlescholen met bijbehorende opleidingen

Netwerkscholen	Controlescholen	Betrokken opleiding(en)
ROC Nijmegen, locatie Boxmeer	Noorderpoort, Groningen	Medewerkers Maatschappelijke Zorg Persoonlijke begeleider gehandicaptenzorg Persoonlijk begeleider specifieke doelgroepen MBO-Verpleegkundige Verzorgende-IG (BOL en BBL, niveau 3 en/of 4)
Summa College, Eindhoven	Graafschapcollege, Doetinchem	Middenkader Engineering (BOL, niveau 4)
ROC Twente, locatie Thorbeckelaan	Deltion College, Zwolle	Middenkader functionaris Bouw & Infra (BOL en BBL, niveau 4, later ook 1 t/m 3)
Sint Lucas, locatie Boxtel	Grafisch Lyceum, Utrecht	Mediavormgever Grafische vormgeving Interactieve vormgeving (BOL, niveau 4)
Helicon, locatie Velp	Groenhorstcollege, Velp	Diverse groenopleidingen, (BOL, niveau 3 en/of 4)

Naast de in het onderzoek betrokken controlescholen waren er gedurende het onderzoek ook zogenoemde 'interne' controlescholen beschikbaar, vestigingen van de onderwijsinstellingen waar ook de Netwerkschool deel van uitmaakte. Deze interne controlescholen zouden in het kwantitatieve onderzoek worden gebruikt om vast te stellen in hoeverre de uitkomstmaten van de Netwerkscholen bij de start van het Netwerkschool-experiment al afweken van het gemiddelde binnen de onderwijsinstelling. Op die manier zou kunnen worden vastgesteld of er sprake was van een selectieve inzet van het model van de Netwerkschool. In de meer kwalitatieve analyses voor de verklarende evaluatie is dat verschil veel moeilijker vast te stellen en heeft de analyse zich geconcentreerd op een vergelijking met de 'externe' controlescholen. De interne controlescholen zijn daarom niet verder in het onderzoek betrokken.

De manier waarop de uitkomsten van het Netwerkschool-experiment zijn geanalyseerd, is als volgt. Voor elk van de vijf Netwerkscholen is een aparte case-analyse uitgevoerd waarbij in de verklarende evaluatie voor elk van de onderscheiden interventies binnen de specifieke uitwerking van het model van de Netwerkschool de volgende onderdelen zijn onderzocht:

- Probleem/ambitie: de door de interventie te beïnvloeden problematiek en beoogde effecten;
- Interventie: beschrijving van de genomen maatregelen als onderdeel van de interventie die gezien wordt als werkzaam bestanddeel van de Netwerkschool;
- Potentieel werkzaam mechanisme: beschrijving van het mechanisme via welke deze interventie de beoogde doelen uiteindelijk zou kunnen beïnvloeden;
- Resultaat toetsing: deductieve toetsing van veronderstellingen en verwachtingen, dit betreft zowel de realisatie van de interventie als de realisatie van de uitkomsten daarvan;
- Conclusie: gevolgtrekking over de plausibiliteit van mogelijke effecten van deze interventies.

Een beschrijving en uitwerking van elk van deze Netwerkschool-cases wordt gepresenteerd in de bijlagen bij dit rapport.

Vervolgens zijn de belangrijkste resultaten en conclusies uit deze vijf cases samengenomen in een overkoepelende analyse van de uitkomsten van de Netwerkschool en zijn deze vergeleken met een overkoepelende analyse van relevante ontwikkelingen bij de controlescholen. Ook de uitkomsten van de analyses bij de controlescholen worden per controleschool (case) vermeld in de bijlagen. Ten slotte zijn op grond van de overkoepelende analyse lessen getrokken uit het Netwerkschool-experiment.

De resultaten in de volgende paragrafen brengen de uitkomsten van de Netwerkschool als model of concept in beeld, zoals uitgewerkt in het Netwerkschool-experiment. Het probeert daarmee recht te doen aan de resultaten bij alle vijf de Netwerkscholen, zonder specifiek in te gaan op de resultaten bij individuele Netwerkscholen, behalve wanneer dat illustratief is voor het algemene beeld.

3.2 Expliciet benoemde organisatiecultuur

3.2.1 De vormgeving zoals beoogd in het model van de Netwerkschool

Onderwijsvernieuwingen, zoals beoogd met de Netwerkschool, vergen een verandering in het gedrag en de werkwijze van alle betrokkenen binnen de

schoolorganisatie. Daarvoor moet duidelijk zijn wat het bestaande gedrag en de bestaande werkwijze is, wat het gewenste gedrag en de gewenste werkwijze is, op welke manier een verandering teweeg kan worden gebracht en wordt ondersteund door alle betrokkenen. In veel schoolorganisaties zijn bestaand gedrag en werkwijzen echter impliciet, historisch gegroeid en ingesleten, en is er nauwelijks sprake van een gedeelde visie op de inhoud en organisatie van het onderwijs. Docenten zijn vaak inhoudelijk gedreven, waardoor ze handelen naar eigen inzicht, weinig oog hebben voor ontwikkelingen buiten het eigen vakgebied en niet noodzakelijk gericht zijn op samenwerking en kennisdeling. Ook studenten worden vaak weinig betrokken bij de organisatie van hun opleiding. Samen geeft dat onvoldoende draagvlak en organiserend vermogen om te komen tot daadwerkelijke onderwijsvernieuwingen, laat staan een intensivering van de samenwerking met de regio en het bedrijfsleven, of het bieden van maatwerk binnen een coherente opleiding aan studenten, aspecten die ook worden beoogd met het model van de Netwerkschool.

Om draagvlak en organiserend vermogen voor onderwijsvernieuwing te creëren en bovendien de inhoudelijke doelen van het model van de Netwerkschool dichterbij te brengen, maakt het expliciet benoemen van de organisatiecultuur onderdeel uit van het model van de Netwerkschool. Het is tevens een van de meer complexe werkzame bestanddelen van het model van de Netwerkschool en gaat in de realisatie van het model vaak vooraf aan andere vernieuwingen. In de uitwerking van de Netwerkschool 2.0 worden de volgende zes kernwaarden van een nieuwe organisatiecultuur benoemd:

- Verantwoordelijkheid
- Ambitie
- Positieve houding
- Openheid
- Samenwerking
- Innovatie

Een expliciet benoemde organisatiecultuur vormt een essentieel deel van het ondernemingsplan. In de eerste plaats omdat in een open netwerkorganisatie de werkhouding van mensen een nog belangrijker voorwaarde voor succes is dan in een procesgeoriënteerde hiërarchische organisatie. Onderdeel van de beoogde cultuur is ook dat deze bedrijfsmatiger wordt, dat er sprake is van kostenbewustzijn, ook op het niveau van de werkvloer. Een tweede argument is

dat de Netwerkschool vorm moet krijgen in een individualistische en pluriforme samenleving. Een expliciete cultuur verbindt mensen en is een voorwaarde om het beoogde gemeenschapsgevoel te realiseren. Ten slotte heeft het onderwijs qq. een socialiserende rol, studenten leren wat gewenst en ongewenst gedrag is en leren op school een specifieke beroepshouding aan. Voorbeeldgedrag is daarbij belangrijk. Daarom is het van belang dat de Netwerkschool een expliciete cultuur kent die actief wordt onderhouden en uitgedragen. Medewerkers en studenten hebben een rol bij het invullen en uitdragen van deze cultuur, maar ook het bedrijfsleven in de regio dient daar nadrukkelijk bij te worden betrokken.

3.2.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

De organisatiecultuur speelt een centrale rol bij de uitwerking van de Netwerkschool. Alle vijf de Netwerkscholen zijn als uitwerking daarvan aan de slag gegaan met het opstellen van een cultuurkaart. Een cultuurkaart is een beknopt document waarop de volgens de medewerkers belangrijkste kernwaarden van de school staan beschreven, alsmede de manier waarop die in de dagelijkse praktijk worden geïmplementeerd. Bij enkele van de vijf Netwerkscholen is de cultuurkaart alleen opgesteld met het team van docenten, in andere gevallen ook met het ondersteunend personeel of zelfs in samenwerking met studenten. Omdat die kernwaarden voortkomen uit een ontwikkelproces met medewerkers die een centrale rol spelen bij de invulling van die kernwaarden, is de focus en samenstelling van kernwaarden voor iedere Netwerkschool uniek. De meeste Netwerkscholen leggen echter de nadruk op samenwerking, betrokkenheid/eigenaarschap, reflectie en ondernemerschap.

De cultuurkaart wordt op meerdere manieren gebruikt bij de vijf Netwerkscholen. De eerste functie is dat het een proces van nadenken over de eigen organisatiecultuur op gang heeft gebracht. Dat is de basis van waaruit daadwerkelijke cultuurveranderingen plaats kunnen vinden. De tweede functie is dat het een lijst van afspraken is waar medewerkers elkaar op kunnen aanspreken, zeker omdat de medewerkers zelf de cultuurkaart (mede) hebben ontwikkeld. Een derde functie is dat de cultuurkaart kan worden gebruikt om focus aan te brengen in processen binnen de Netwerkschool, zoals de kwaliteitscyclus, de functionerings- en beoordelingscyclus, de planning- en taakstellingcyclus etc. Bij Helicon is de cultuurkaart naar eigen zeggen

verankerd in het HRM-beleid. Bij Sint Lucas is expliciet ingezet op een gedelegeerde in plaats van een collectieve besluitvorming. Een vierde functie is om richting te geven aan de manier waarop naar buiten wordt getreden, bijvoorbeeld in het contact leggen met ouders of met het bedrijfsleven.

De manier waarop de cultuurkaart als basis dient voor het nadenken over cultuurveranderingen, heeft bij de ene Netwerkschool sterker vorm gekregen dan bij de andere. Ook de zichtbaarheid van de cultuurkaart verschilt sterk tussen de Netwerkscholen. Bij de ene Netwerkschool hangt de cultuurkaart prominent in de gangen, bij de andere Netwerkschool ligt deze alleen bij de programmamanager op de kamer. Naast de ontwikkeling en toepassing van de cultuurkaart hebben Netwerkscholen ook ingezet op professionalisering via bijvoorbeeld trainingen voor het creëren van een constructieve overlegstructuur of het toepassen van gesprekstechnieken.

In het proces van cultuurverandering speelt de samenstelling van het team van medewerkers een belangrijke rol. In sommige gevallen hebben medewerkers die meer moeite hadden met de veranderingen een andere rol buiten de Netwerkschool gekregen en/of zijn nieuwe medewerkers aangetrokken. In de meeste gevallen zijn teams kleiner gemaakt of zijn kleinere groepen binnen het team verantwoordelijk gemaakt voor afzonderlijke taken. In enkele gevallen is de verdeling van de verantwoordelijkheid voor taken bij het team zelf neergelegd.

Toepassing van de kernwaarden leidt vaak tot een andere rol van de docent en een andere rol van de omgeving van de school. Zo wordt er expliciet aandacht besteed aan de betrokkenheid van studenten bij de organisatie van het onderwijs, bijvoorbeeld via een studenten(advies)raad, aan de betrokkenheid van ouders, bijvoorbeeld door meer voorlichtingsbijeenkomsten of een ouder(advies)raad, en aan de betrokkenheid van de regio en het bedrijfsleven. Studenten zijn in enkele gevallen zelfs betrokken bij het aannemen of selecteren van personeel.

3.2.3 De realisatie volgens betrokkenen

De implementatie van de Netwerkschool is duidelijk gepaard gegaan met een cultuuromslag, zo wordt door betrokkenen gesignaleerd. Studenten en het afnemend beroepenveld zeggen dat docenten zich actiever en opener zijn gaan

opstellen: '*de muren zijn geslecht'* tussen docenten onderling maar ook tussen docenten en studenten. De meeste geïnterviewden spreken over meer samenwerking tussen studenten, docenten en het bedrijfsleven. Studenten voelen zich meer betrokken bij hun opleiding en hebben het gevoel dat er beter naar ze wordt geluisterd. Die grotere betrokkenheid geldt ook voor hun ouders. Een voorbeeld daarvan is de invloed die ouders hebben gehad op het terugbrengen van de studiebelasting in het eerste jaar van een van de Netwerkscholen. Ouders signaleerden dat die te zwaar was voor hun kinderen.

De reikwijdte van het werken met de cultuurkaart varieert echter. Bij de ene Netwerkschool constateert men dat de cultuurkaart moet worden opgefrist, bij een andere is deze geborgd en wordt gebruikt bij functioneringsgesprekken en de coaching van studenten. Weer een andere geïnterviewde is van mening dat de cultuurkaart op zijn instelling vooralsnog te veel fungeert als abstract instrument, de medewerkers moeten deze nog gaan relateren aan het dagelijkse werk.

3.2.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

De belangrijkste uitkomsten van de aandacht voor de organisatiecultuur op de Netwerkscholen is dat er veel meer wordt samengewerkt, zowel tussen docenten onderling, tussen docenten en studenten, als met het bedrijfsleven. Ook wordt aangegeven dat er meer duidelijkheid is ontstaan over de verdeling van verantwoordelijkheden. Docenten hebben weliswaar meer taken en verantwoordelijkheden gekregen, maar ook de mogelijkheid om daar hun eigen rol in te bepalen. Dat heeft de onderlinge verbondenheid en de betrokkenheid bij de opleiding vergroot. Vrijwel alle geïnterviewden geven aan elkaar vaker aan te spreken, waardoor er meer dan voorheen sprake is van kennisuitwisseling en een kritische houding ten aanzien van de organisatie en de kwaliteit van het onderwijs. Ook studenten hebben (gevoelsmatig) meer invloed gekregen op de organisatie van het onderwijs en het contact met hun docenten is laagdrempeliger en informeler geworden. Dat wordt zowel door docenten als studenten als plezierig ervaren. De motivatie bij zowel docenten als studenten lijkt daardoor te zijn toegenomen.

In die omgeving van samenwerking, betrokkenheid en elkaar kunnen aanspreken is de kans op succesvolle onderwijsvernieuwingen toegenomen. Veel programmamanagers, maar ook docenten, geven dan ook aan dat zonder

het proces van cultuurverandering andere vernieuwingen binnen het Netwerkschool-experiment niet mogelijk zouden zijn geweest. Als gevolg van de expliciete aandacht voor de organisatiecultuur zijn er volgens docenten doelen gesteld die anders niet gesteld zouden zijn. De expliciet benoemde organisatiecultuur wordt daarmee een onderlegger of voorwaarde voor andere veranderingen die binnen het concept van de Netwerkschool plaatsvinden.

Bij studenten is het bestaan van de cultuurkaart vaak wel bekend, maar inhoudelijk wordt er door hen niet of nauwelijks iets mee gedaan. In een aantal gevallen wordt de aandacht voor de kernwaarden uit de cultuurkaart wel door medewerkers doorgegeven aan studenten. Docenten leggen bijvoorbeeld meer verantwoordelijkheid bij studenten, waardoor studenten op hun beurt weer meer verantwoordelijkheid nemen en ondernemender worden. In hoeverre er echt sprake is van een veranderende houding bij studenten is moeilijk vast te stellen, ook door het afnemend beroepenveld. Maar door docenten en studenten zelf wordt die trend wel gesignaleerd.

Ook de mate waarin de verandering in organisatiecultuur de efficiëntie van het onderwijs bevordert, is nog moeilijk aan te geven. Betrokkenen zelf hebben daar hun twijfels over. Door de sterker toegenomen samenwerking en de meer kritische houding van docenten kan worden verwacht dat de kwaliteit van het onderwijs stijgt en de efficiëntie verbeterd. Door de grotere betrokkenheid en motivatie van studenten kan de studie-uitval worden beperkt en door het nemen van meer verantwoordelijkheid nemen studenten werk uit handen van docenten. Door een sterkere samenwerking met het bedrijfsleven kan beter gebruik worden gemaakt van de kennis en faciliteiten van het bedrijfsleven, waardoor het onderwijs kan worden verbeterd en de kosten kunnen worden beperkt. Maar tegelijkertijd vergt overleg tussen alle betrokkenen naar eigen zeggen veel tijd, zorgt een verandering in de manier van leidinggeven voor een (tijdelijk) gebrek aan structuur en maakt de verschuiving van verantwoordelijkheden het onderwijs complex, met het risico dat minder focus komt te liggen op de einddoelen van het onderwijs.

Of er daadwerkelijk sprake is van een structurele verandering in de organisatiecultuur bij de Netwerkscholen zal op langere termijn moeten blijken. Er zijn vooralsnog aanwijzingen dat er op dit punt grote verschillen bestaan tussen de Netwerkscholen. Die hangen samen met de intensiteit van

het veranderproces en de manier waarop de veranderingen zijn geborgd in de organisatie. Bij scholen waar een meer intensief proces van verandering is doorlopen en waar die veranderingen ook zijn geborgd, zijn er tekenen dat die veranderingen niet zo snel zijn terug te draaien. De intensiteit van het veranderproces wordt onder meer bepaald door daadwerkelijke aanpassingen in de taken en verantwoordelijkheden van medewerkers, de tijd die is besteed aan de begeleiding van die verandering en de continuïteit in de projectleiding (bij vrijwel alle Netwerkscholen zijn een of meer leidinggevenden binnen de Netwerkschool gedurende het experiment vervangen door anderen). Borging kan plaatsvinden door de structuur van de organisatie aan te passen (bijvoorbeeld het instellen van zelfverantwoordelijke teams), het opnemen van de kernwaarden in de functieprofielen of het aanpassen van de samenstelling van de teams. Een andere voorwaarde daarbij lijkt om de schaal waarop het onderwijs of activiteiten zijn georganiseerd, te verkleinen. Opvallend is dat docenten vaak aangeven nu in kleinere teams of groepen te werken aan taken, waardoor de individuele verantwoordelijkheid groter wordt en de drempel om elkaar aan te spreken kleiner. In sommige gevallen wordt dat ondersteund door een kleinere of meer overzichtelijke huisvesting.

Aan het eind van het Netwerkschool-experiment lijkt de rol van de cultuurkaart gemarginaliseerd. Bij de ene Netwerkschool komt dat door voldoende borging van de kernwaarden in de organisatie, bij de andere Netwerkschool juist door te weinig borging. Bij die laatste categorie lijken ook de andere werkzame bestanddelen van het model van de Netwerkschool minder structureel geborgd.

3.2.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Het proces van cultuurverandering die nodig is om andere veranderingen tot stand te kunnen brengen, wordt ook teruggevonden bij de controlescholen, al heeft dat vaak eerder plaatsgevonden. Geïnterviewden bij de controlescholen melden dat bij veranderingen in het verleden (o.a. de invoering van de Kwalificatiedossiers en ICT) de nodige weerstand is ervaren, maar dat die is overwonnen door medewerkers de tijd en ruimte te geven om aan die veranderingen te wennen. Wanneer ICT-vernieuwingen worden doorgevoerd duurt dat volgens betrokkenen jaren alvorens het breder gedragen wordt dan door het eerste enthousiaste groepje docenten dat er mee startte. De bredere groep ‘volgers’ moet eerst zien dat ze er profijt van kunnen hebben en de nieuwe werkwijzen leren toepassen en dat kost tijd. Invoering van de

competentiegerichte kwalificatiedossiers is door de controlescholen aangegrepen voor veranderingen, waarbij ook hier het principe werd aangehouden om klein te beginnen.

Ook op de controlescholen is bewust gewerkt aan een betere samenwerking, zoals pilots gericht op teamwerk of zelfsturende teams. Docenten krijgen naar verluid steeds bredere taken binnen de opleiding, naast het verzorgen van lessen. Wel wordt er wat betreft het rooster en de verdeling van taken tussen docenten over het algemeen meer structuur geboden bij de controlescholen dan bij de Netwerkscholen, die door het bieden van flexibiliteit en maatwerk in de opleiding meer behoefte hadden aan flexibiliteit op deze punten. Meer structuur heeft volgens de controlescholen bepaalde voordelen, maar men geeft ook aan te waken voor een vastgeroeste structuur. Met andere woorden, in de dagelijkse praktijk wordt een duidelijke structuur geboden, maar die moet wel veranderbaar zijn en flexibel genoeg om projectmatig werken mogelijk te maken. Verder worden ook op de controlescholen de laatste jaren meer verantwoordelijkheden bij de docenten gelegd, o.a. gericht op financiële aspecten, tevredenheid en rendementen. Daar worden naar verluid ook duidelijke afspraken over gemaakt. Docenten op de controlescholen geven dan ook aan zich voor meer verantwoordelijk te voelen dan alleen de eigen les, namelijk voor de gehele leerlijn.

Al met al lijken de Netwerkscholen bij de start van het experiment te maken te hebben gehad met een meer starre en individuele organisatiecultuur dan gemiddeld bij de controlescholen en een organisatiecultuur die zich niet tijdig had aangepast aan veranderingen in het onderwijs. Bij elk van de vijf Netwerkscholen wordt die individualistische cultuur ('eilandjes', 'eigenwijze vakdocenten') bij aanvang van het experiment ook benadrukt. Bij de controlescholen wordt dit wel herkend, maar meer als iets uit een verder verleden.

Wat uit de vergelijking met de controlescholen naar voren komt, is dat een expliciet benoemde organisatiecultuur een manier kan zijn om de veranderingsbereidheid van de organisatie te vergroten, hetgeen een essentiële voorwaarde is voor verdere vernieuwingsprocessen. Daarmee is de expliciet benoemde organisatiecultuur geen uniek kenmerk van de Netwerkschool, maar

wel een belangrijke voorwaarde om te komen tot realisatie van vernieuwingen, zowel binnen als buiten het model van de Netwerkschool.

3.2.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel ‘expliciet benoemde organisatiecultuur’ kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken:

- Een expliciet benoemde organisatiecultuur, die wordt ontwikkeld vanuit de medewerkers zelf, is een belangrijke voorwaarde voor het mogelijk maken van onderwijsvernieuwingen die worden gedragen door alle betrokkenen.
- De kans dat een cultuurverandering zich bestendigt wordt groter naarmate het proces waarmee die cultuurverandering op gang wordt gebracht intensiever is in termen van de betrokkenheid van medewerkers. Daarbij is continuïteit in de aansturing en leiding van de cultuurverandering/onderwijsinnovatie van groot belang. Daarnaast helpt het als de verandering formeel wordt geborgd.
- Het gevoel van betrokkenheid bij de organisatie van het onderwijs gaat vooral om serieus genomen worden. Een studentenraad, ouderraad of cyclus van kwaliteitsbeoordeling heeft alleen zin als de informatie die daaruit voortkomt ook zichtbaar leidt tot verandering.

3.3 Bedrijfsmatige cultuur en werkwijze

3.3.1 De vormgeving zoals beoogd in het model van de Netwerkschool

Een centrale doelstelling van het model van de Netwerkschool 2.0 is beter onderwijs tegen lagere kosten. Om daarop te kunnen sturen is het niet alleen nodig om kosten te beheersen en te letten op het rendement van investeringen (in personeel, lesmethoden, ICT, materiaal etc.), maar ook om inzicht te hebben in kosten en opbrengsten. Vaak ontbreekt het binnen onderwijsinstellingen aan gedetailleerde informatie over kosten en opbrengsten op grond waarvan bedrijfsmatige beslissingen kunnen worden genomen. Bedrijfsmatig en kostenbewust werken is niet vanzelfsprekend in het onderwijs, zeker niet op het niveau van de werkvloer. Onderdeel van de beoogde organisatiecultuur van de Netwerkschool 2.0 is daarom dat deze bedrijfsmatiger wordt, dat er sprake is van kostenbewustzijn, ook op het niveau van de werkvloer. Medewerkers en studenten hebben een rol bij het invullen en uitdragen van deze cultuur en ook het bedrijfsleven in de regio dient daar nadrukkelijk bij te worden betrokken.

3.3.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

Het bedrijfsmatiger opereren proberen de meeste Netwerkscholen primair te bereiken door het leggen van financiële verantwoordelijkheid bij teams van docenten. Deze zogenoemde resultaatverantwoordelijke of zelfsturende teams zouden via een groter kostenbewustzijn in staat moeten zijn om efficiëntere keuzes te maken in termen van de verhouding tussen prijs / kosten en (onderwijs)kwaliteit. Om daar op te kunnen sturen, is inzicht in kosten en output een belangrijke voorwaarde. De Netwerkscholen zijn daarom in de loop van het experiment allemaal een aparte begroting gaan gebruiken volgens het conceptuele Netwerkschool-model voor de opleidingen die vallen binnen de Netwerkschool. Daarnaast proberen de Netwerkscholen kosten te drukken door maatregelen als een betere benutting van het schoolgebouw, het combineren van groepen studenten bij lesuren, het inschakelen van gastdocenten en studenten in het verzorgen van onderwijs, en het gebruik maken van faciliteiten van, of betaald door, het afnemend beroepenveld.

3.3.3 De realisatie volgens betrokkenen

Docenten op de Netwerkscholen geven aan onderdeel uit te maken van resultaatverantwoordelijke of zelfsturende teams, maar stellen ook dat die verantwoordelijkheid niet reikt tot financiële resultaten. In de praktijk hebben docenten op geen van de vijf Netwerkscholen gedurende het Netwerkschool-experiment daadwerkelijk financiële verantwoordelijkheid gekregen. Dat heeft voor een deel te maken met het ontbreken van adequate informatie over kosten en opbrengsten (onderwijsoutput) waarop docenten zouden kunnen sturen. De Netwerkscholen zijn weliswaar in de loop van het experiment met een aparte begroting voor de Netwerkschool gaan werken, maar de daarin opgenomen informatie is nog onvoldoende gedetailleerd om te kunnen gebruiken in een bedrijfsmatige operationalisering. Daarnaast wordt door meerdere scholen aangegeven dat zij geen noodzaak zien voor kostenreducties.

Desalniettemin is men op de meeste Netwerkscholen bezig met het kritisch analyseren van de verhouding tussen kosten en baten. Op instellingsniveau betreft dat bijvoorbeeld een betere benutting van het schoolgebouw door het verhuizen naar een kleinere locatie, het verhuren van het schoolgebouw aan derden of het afstoten van een deel van de huisvesting. Omdat een gezamenlijke of nabije huisvesting ook de samenwerking met het regionale

bedrijfsleven en andere onderwijsinstellingen kan bevorderen, komen de Netwerkscholen daarmee ook tegemoet aan de vraag hoe zij de beoogde netwerkcultuur kunnen uitbreiden naar deze externe partners. Ook proberen alle Netwerkscholen zoveel mogelijk faciliteiten van het bedrijfsleven te benutten voor het onderwijs of door het bedrijfsleven te laten financieren (apparatuur, expertise, praktijkopdrachten).

Op het niveau van de werkvloer richt men zich binnen de Netwerkscholen op kostenbesparing door het vaker inzetten van gastdocenten, het kritisch selecteren en evalueren van gastdocenten, het combineren van groepen studenten bij het geven van onderwijs (BOL en BBL) of het inzetten van ouderejaars studenten bij het geven van onderwijs aan jongerejaars studenten. In alle gevallen levert dat een besparing op de inzet van docenten op.

3.3.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

De aandacht voor kosten en een bedrijfsmatige werkwijze heeft op de Netwerkscholen over het algemeen geleid tot een verhoging van het kostenbewustzijn bij docenten. Zij staan over het algemeen open voor dat kostenbewustzijn en zelfs voor daadwerkelijke financiële verantwoordelijkheid, omdat ze uitdrukkelijk mogelijkheden zien om kostenbesparingen elders in te zetten voor verbetering van de onderwijskwaliteit. Financiële afwegingen die door docenten worden gemaakt vallen over het algemeen binnen de directe invloedsfeer van docenten: de keuze van gastdocenten, de keuze van praktijkopdrachten, de aanschaf van materialen en het inzetten van ouderejaarsstudenten in het verzorgen van onderwijs. Herhaaldelijk wordt benadrukt dat men niet zozeer streeft naar lagere kosten, maar naar beter onderwijs tegen dezelfde kosten.

Overigens zijn er ook signalen dat enkele kostenbesparingen (niet noodzakelijk in het kader van het Netwerkschool-experiment) juist zorgen voor grotere kosten elders. Voorbeelden zijn de bezuiniging op administratieve medewerkers, het schrappen van roostermakers of het vaker inhuren van gastdocenten en instructeurs. Docenten geven aan dat zij daardoor meer ondersteunende taken moeten uitvoeren en dat er meer coördinerende taken terechtkomen bij de programmamanager.

3.3.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Bij de controlescholen ligt de financiële verantwoordelijkheid in alle gevallen bij het management (teamleiders) en niet bij de docenten, ook wanneer er sprake is van zelfsturende teams. Docenten van de controlescholen geven aan dat de kosten van het onderwijs en de omvang van het personeelsbestand niet transparant zijn. Zo is er bijvoorbeeld nergens sprake van teambudgetten. In tegenstelling tot de Netwerkscholen is er bij de controlescholen nauwelijks sprake van kostenbewustzijn bij docenten, ook niet waar het gaat om zaken waar zij direct mee te maken hebben, zoals de aanschaf van materialen of de inhuur van gastdocenten. Beslissingen daarover liggen volledig bij het management. Dat management geeft in het algemeen overigens wel aan dat de bedrijfsvoering solide is en dat kostenbesparingen geen prioriteit hebben. Vanuit die solide bedrijfsvoering zijn er volgens hen mogelijkheden tot investeringen in de verbetering van het onderwijs, ofwel meer doen tegen gelijke kosten, hetgeen bij de Netwerkscholen ook steeds wordt genoemd.

3.3.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel ‘bedrijfsmatige cultuur en werkwijze’ kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken:

- Voor een solide bedrijfsvoering is de beschikbaarheid van adequate sturingsinformatie over kosten en opbrengsten (onderwijsoutput) van groot belang. De beschikbaarheid hiervan dient geregeld te worden voordat financiële verantwoordelijkheid gelegd kan worden bij medewerkers.
- Docenten zijn vaak bereid om financiële verantwoordelijkheid te nemen voor zaken die binnen hun directe invloedsfeer liggen en waar zij mogelijkheden zien om kostenbesparingen elders in te zetten voor verbeteringen van de onderwijskwaliteit.
- Een bedrijfsmatige cultuur en werkwijze en kostenbewustzijn zitten niet primair op het netvlies van medewerkers van onderwijsinstellingen in het algemeen en het mbo in het bijzonder. Dat pleit ervoor om bij alle vormen van onderwijsvernieuwing de kosten en baten ervan expliciet onder de aandacht te (laten) brengen.

3.4 Betrokkenheid regio en bedrijfsleven

3.4.1 De vormgeving zoals beoogd in het model van de Netwerkschool

Het middelbaar beroepsonderwijs leidt op voor een uitvoerende functie in het bedrijfsleven. De aansluiting van het onderwijs op die beroepspraktijk is beter als er voldoende betrokkenheid is van het bedrijfsleven bij de opleiding. Daarbij gaat het over het vormgeven van het curriculum, het aanleren van praktische kennis en vaardigheden (praktijkkennis), het doorgeven van specialismen en ontwikkelingen uit de beroepspraktijk aan het onderwijs en aan de betrokken docenten (actueler onderwijs), het inzetten van faciliteiten uit het bedrijfsleven in het onderwijs (geavanceerde en dure apparatuur, praktijkruimten, etc.) en het benutten van arbeidspotentieel dat beschikbaar komt via het onderwijs (stagiaires, studenten en afgestudeerden). Voldoende betrokkenheid van het bedrijfsleven kan zo leiden tot beter onderwijs tegen lagere kosten.

Het concept van de Netwerkschool 2.0 veronderstelt dat die betrokkenheid op veel scholen in het middelbaar beroepsonderwijs vaak nog onvoldoende is. Als gevolg daarvan zijn afgestudeerden vaak onvoldoende voorbereid op de beroepspraktijk. In de publicatie De Netwerkschool 2.0 wordt de betrokkenheid van het bedrijfsleven weliswaar niet als afzonderlijk ‘werkzaam element’ genoemd, maar komt in verschillende vormen expliciet naar voren. In het model van de Netwerkschool wordt er vanuit gegaan dat het bedrijfsleven:

- betrokken is bij het leren, werken en examineren
- een tevreden afnemer is van studenten
- gebruik maakt van de infrastructuur van de school en vice versa
- samen met de school kansen wil creëren voor de regionale economie
- uitwisseling van medewerkers stimuleert tussen bedrijven en scholen
- een tevreden afnemer is van diensten van studentondernemingen
- betrokken is bij de dienstverlening van studentondernemingen
- voor de lange termijn zakelijke relaties wil aangaan met de school
- rechten en plichten contractueel wil vastleggen

Daarnaast vormt de omgeving van de school (organisaties, overheden, regio, netwerkpartners) ook een relevant deel van de leeromgeving van studenten en vormt de school een spilfunctie in het regionale sociale netwerk. Omdat de arbeidsmarkt op middelbaar beroepsniveau zich vaak beperkt tot de regio, ligt

ook samenwerking met het bedrijfsleven in de regio voor de hand. Verder moet bij regionale samenwerking gedacht worden aan samenwerking met andere onderwijsinstellingen. Een groot deel van de studenten in het middelbaar beroepsonderwijs is afkomstig van het vmbo en een groot deel van de studenten stroomt door naar het hbo. Zonder afstemming tussen deze onderwijsinstellingen ontstaat er overlap in de curricula en heeft een beperkte studievertraging vaak verdergaande consequenties voor de volledige studieduur. Met behulp van aantrekkelijke en efficiënte doorlopende leerlijnen kan de studieduur op de route vmbo-mbo-hbo aanzienlijk worden beperkt, alsmede de uitval van scholieren en studenten. Ook hier geldt dat het bij studenten in het middelbaar onderwijs vaak gaat om een sterke regionale oriëntatie, zodat de afstemming tussen onderwijsinstellingen primair in de regio zou moeten plaatsvinden.

3.4.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

De vijf scholen die hebben deelgenomen aan het Netwerksschool-experiment kennen alle een relatie met de regio en het (regionale) bedrijfsleven. Genoemd worden de relatie tussen de school en het (regionaal) bedrijfsleven en de relatie tussen de school en het aanpalend onderwijs in de regio (vmbo, hbo). Beide met het oog op de loopbanen van studenten ná de mbo-opleiding en de vraag hoe je die praktijkkennis zo goed mogelijk binnen de mbo-muren kan halen.

De vijf Netwerkscholen zetten zonder uitzondering expliciet in op een versterking van de relatie met het bedrijfsleven. Die versterking vindt op de volgende manieren plaats:

- Van binnen naar buiten: door het coachen van startende ondernemingen van alumni, via het uitgeven van brochures, het organiseren van bijeenkomsten, het ontwikkelen en /of uitbreiden van netwerken met bedrijven.
- Van buiten naar binnen: inzetten van gastdocenten, inzet van ‘nestoren’ uit het bedrijfsleven als begeleiders bij studentondernemingen, het geven van een rol aan het bedrijfsleven in het opleiden en beoordelen van studenten.
- In samenwerking: het samen met het bedrijfsleven uitvoeren van opdrachten, studenten die les krijgen op locaties van het bedrijfsleven, participatie van studenten in bedrijfsprojecten buiten de school.

- Zoeken van fysieke nabijheid: vestiging van externe bedrijven binnen het schoolgebouw, verhuizing van de opleiding naar een gebouw tussen instellingen uit de beroepspraktijk.
- Formele verbinding van onderwijs en praktijk: door invoering van duale trajecten en/of door convenanten te sluiten met het bedrijfsleven over financiële bijdragen aan het praktijkonderwijs.

Drie van de vijf Netwerkscholen zoeken tevens nadrukkelijk naar een versterking van de relatie met het aanpalende regionale onderwijs. Zo worden er doorlopende leerlijnen ontwikkeld met regionale hbo-instellingen én vmbo-instellingen. Daarnaast wordt samenwerking gezocht met andere mbo-instellingen in de regio. Ook helpen mbo-studenten mee aan het onderwijs binnen het regionaal primair onderwijs, als begeleider van leerlingen.

Er wordt met andere woorden ingezet op relaties met het bedrijfsleven en het aanpalend onderwijs. Over versterking van de relaties met andere partijen in de regio die niet direct een verbinding hebben met de school wordt weinig tot niets gemeld. Organisaties met de grootste afstand waar nog een verbinding mee wordt gezocht, zijn basisscholen en universiteiten.

De gedachte, uitgesproken door betrokkenen bij de Netwerkscholen, achter een hechtere relatie met het bedrijfsleven is dat op die manier het onderwijs 'up to date blijft' met actuele kennis over het vak en over ondernemerschap, en de praktijkrelevantie van de opleiding wordt vergroot. Door het verzorgen van duale opleidingen bijvoorbeeld, komt er praktijkkennis in de school. Daarnaast is er volgens de betrokkenen door de samenwerking meer maatwerk mogelijk en bespaart het op de (personeels)kosten of ontlast het docenten. Verder is een goede samenwerking tussen mbo en bedrijfsleven, en tussen mbo en hbo, bevorderlijk voor het loopbaanperspectief van de student. Ten slotte wordt gesteld dat een betere samenwerking tot een 'groter bestaansrecht' van de opleiding leidt, tot een betere kwaliteit van het onderwijs en tot aantrekkelijker onderwijs voor studenten.

3.4.3 De realisatie volgens betrokkenen

Op alle vijf de Netwerkscholen is sprake van een ontwikkeling van nauwere relaties tussen de school en het bedrijfsleven gedurende de jaren dat het Netwerkschool-experiment plaatsvond. Deze intensievere samenwerking wordt

door de relevante betrokkenen (docenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld) beaamd. Ook studenten melden een sterke band tussen de school en het bedrijfsleven. De ontwikkelingen zoals beoogd (van binnen naar buiten, van buiten naar binnen, in samenwerking, en een formele verbinding) worden in de interviews bevestigd. Er worden gastdocenten en nestoren ingezet, netwerken aangehaald met het regionale bedrijfsleven, samen opdrachten uitgevoerd en gebruik gemaakt van elkaars locaties. Er zijn samen met het bedrijfsleven modules ontwikkeld en masterclasses georganiseerd. Bedrijven krijgen de ruimte om invloed uit te oefenen op het onderwijsprogramma via stages, bedrijfsopdrachten en de inzet van gastdocenten. Uiteindelijk worden de meeste van de in paragraaf 3.4.1 opgesomde vormen van betrokkenheid van het bedrijfsleven wel genoemd door docenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld van de vijf Netwerkscholen.

Betrokkenen, in de school en buiten de school, zeggen ook het belang te ervaren van die samenwerking. Zij zien hoofdzakelijk als voordelen voor studenten meer up-to-date onderwijs en meer uitdagende praktijkopdrachten.

Hoewel de intensivering van relaties met het bedrijfsleven op alle Netwerkscholen wordt gevonden, zijn de mate van intensivering en de vorm die de samenwerking krijgt niet overal gelijk. Ook over de aanleiding tot die intensivering verschillen de scholen. Op een van de Netwerkscholen lijkt de intensivering te zijn ingegeven door een fysieke verhuizing van de school naar een campus waar ook andere onderwijsinstellingen en bedrijven zijn gesitueerd. Op andere Netwerkscholen gaat het vooral om het intensiveren van relaties die naar verluid sowieso al bestonden. Het is niet altijd duidelijk welke specifieke bijdrage het Netwerkschool-experiment hier heeft geleverd. Bij een andere Netwerkschool wordt specifiek melding gemaakt van een open houding naar het bedrijfsleven (en vice versa) als motor achter de intensivering. Met name deze open houding is toegenomen gedurende het Netwerkschool-experiment.

3.4.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

De betrokkenheid van het bedrijfsleven en het (regionale) onderwijs bij de vijf Netwerkscholen is gedurende de experimenteerperiode zichtbaar geweest. Ook lijkt de groei van die betrokkenheid gedurende de experimenteerperiode

evident, afgaande op de gesprekken met zowel studenten, docenten als vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld. Het betreft echter in de meeste gevallen een intensivering van relaties die sowieso bestaan (en moeten bestaan, bijvoorbeeld in de vorm van relaties met stage-bedrijven). Bij een van de Netwerkscholen wordt voor de gevonden intensivering een directe link gelegd met het eerste werkzame bestanddeel van de Netwerkschool: de organisatiecultuur. Het typische van de Netwerkschool lijkt hier niet zozeer te liggen in de contacten met stage- of BPV-bedrijven, het gebruik van werkveldcommissies of de inzet van gastdocenten, maar vooral in de open houding naar het bedrijfsleven en de interesse in het belang van bedrijven bij de samenwerking met de Netwerkschool. Dat wordt door het afnemend beroepenveld beaamd.

De intensievere samenwerking met het bedrijfsleven heeft een aantal voordelen voor de opleiding. Deze is meer praktijkgericht met meer up-to-date onderwijs en faciliteiten en het biedt kostenvoordelen via de grotere inzet van gastdocenten, bij de aanschaf van apparatuur en het (door het bedrijfsleven) bijscholen van docenten. In hoeverre de samenwerking met het bedrijfsleven studenten daadwerkelijk helpt bij hun opleiding of hun positie op de arbeidsmarkt na afstuderen blijft onduidelijk. Studenten en docenten zijn over het algemeen enthousiast over de resultaten van de samenwerking, maar noch docenten, noch vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld zeggen iets te merken van structureel andere kwaliteiten bij studenten, met uitzondering wellicht van de manier waarop ze zich presenteren.

De intensievere samenwerking met onderwijsinstellingen heeft mogelijk geleid tot een betere voorbereiding van studenten op een vervolgstudie op het hbo, maar in ieder geval nog niet tot een versnelde doorstroom, omdat het hbo vooralsnog geen mogelijkheden biedt voor een tussentijdse instroom. Beide effecten zijn op grond van de looptijd van het Netwerkschool-experiment als gevolg van het lage aantal afgestudeerden ook nog niet vast te stellen.

3.4.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Het blijft onduidelijk of de geconstateerde intensivering van de relaties met de regio en het bedrijfsleven specifiek samenhangt met deelname aan het Netwerkschool-experiment. Ook uit gesprekken bij de controlescholen blijkt een intensivering van die relaties gedurende de afgelopen jaren. Zo worden op

één van de controlescholen al vanaf 2007 gastdocenten ingezet. Er wordt gebruik gemaakt van een sterk regionaal netwerk. Bedrijven zijn mede verantwoordelijk voor het onderwijs en zijn op die manier betrokken. Er zijn werkveldcommissies, bedrijven die nadenken over ontwikkelingen in de branche om dit te vertalen naar up-to-date onderwijs. Ook een minorstructuur, met vaste gastdocenten 'bemenst' vanuit het bedrijfsleven biedt de mogelijkheid tot het integreren van praktijkkennis. Ten slotte wordt ook in de beroepskolom samengewerkt met andere onderwijsinstellingen. Een punt van aandacht is dat het regionale netwerk gecentreerd lijkt rond een beperkt aantal personen.

Op een andere controleschool werkt het regionale bedrijfsleven nauw samen met de school. Ze leveren stageplaatsen en er vindt werkveldoverleg plaats. De aanpak verschilt wel tussen opleidingen, afhankelijk van de organisatiegraad van het afnemend beroepenveld. Wel wordt in het algemeen bij de controlescholen opgemerkt dat er meer aandacht moet komen voor het werkveld.

Een derde controleschool werkt minder vaak met gastdocenten (van buiten naar binnen), maar wel intensief met bedrijfsprojecten (van binnen naar buiten). Hier wordt aangegeven dat de inzet van gastdocenten een mate van toeval kent: *'het is maar net wie je kent'*. De geïnterviewden geven aan veel samen te werken met bedrijven, bijvoorbeeld in structuren zoals een 'onderwijsadviesraad' waar beslissingen over de structuur van het onderwijs genomen worden. Ook voor de inhoud wordt op de werkvloer overlegd met het bedrijfsleven.

Al met al kan worden gesteld dat bij de onderzochte scholen (Netwerk- én controlescholen) sprake is van een intensievere relatie met het regionale bedrijfsleven en aanpalend onderwijs dan enkele jaren geleden. Het lijkt afhankelijk van de aard van de opleidingen welke vorm die relaties krijgen. Er zijn aanwijzingen dat de Netwerkscholen in een meer of mindere mate 'bewuster' aandacht geven aan die relaties, met een vertaling naar meer gestructureerde, geborgde, verbindingen. Of de kwaliteiten of houding van studenten op de Netwerkscholen meer of op een andere manier zijn veranderd dan op de controlescholen, is op basis van de gehouden interviews niet te zeggen.

3.4.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel 'Betrokkenheid regio en bedrijfsleven' kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken:

- Bedrijven zijn sterk geïnteresseerd in samenwerking met scholen in het middelbaar beroepsonderwijs, zolang de baten in termen van kennis, contacten met potentiële klanten en de beschikbaarheid en toegankelijkheid van arbeidskrachten voor hen opwegen tegen de kosten in termen van tijd, geld en energie die in de samenwerking worden gestoken. Dat betekent dat een open houding naar bedrijven (open voor de belangen van bedrijven) de kans op een succesvolle samenwerking vergroot.
- Samenwerking tussen scholen en het bedrijfsleven kan voor beide partijen meer opleveren dan het kost: één plus één is hier drie. Tegelijkertijd geldt dat een netwerk voortdurend onderhoud vergt.
- Het lijkt evident dat samenwerking met het bedrijfsleven tot meer praktijkgericht en up-to-date onderwijs leidt, maar dit is niet altijd zonder meer terug te zien in de kwaliteit en houding van afgestudeerde studenten. Hier dient nadrukkelijk nader onderzoek naar te worden verricht voordat conclusies kunnen worden getrokken over de meerwaarde van de samenwerking met het bedrijfsleven.
- De efficiëntie van doorlopende leerlijnen vmbo-mbo-hbo kan pas worden gerealiseerd wanneer het hbo zijn toegankelijkheid flexibiliseert en afstemt op het aanleverende mbo.

3.5 Flexibiliteit en maatwerk in de opleiding

3.5.1 De vormgeving zoals beoogd in het model van de Netwerkschool

In de publicatie Netwerkschool 2.0 wordt een aantal trends geschetst die de loopbanen van mbo'ers door het onderwijs en naar de arbeidsmarkt belemmeren. Gesignaleerd wordt dat de meeste mbo-opleidingen een traditioneel lineair curriculum met een jaarklassensysteem aanbieden dat door alle studenten op dezelfde manier wordt gevolgd. Door het ontbreken van differentiatie in tempo, inhoud en niveau hebben studenten nauwelijks eigen inbreng in de opleiding, blijft de opleiding algemeen en worden goede studenten onvoldoende uitgedaagd. Die uniformiteit is des te meer een probleem omdat tegelijkertijd sprake is van een toenemende heterogeniteit binnen de studentenpopulatie. Verder zijn hedendaagse jongeren veeleisender

en moeilijker te motiveren. Bovendien is sprake van meer uitval, bij de overgang van vmbo naar mbo, en ook binnen het mbo. Deels worden deze problemen ook veroorzaakt doordat studenten niet weten wat ze na hun opleiding willen gaan doen, of doordat ze het beroepsperspectief weinig aantrekkelijk vinden. Studenten die besluiten van studierichting te veranderen, moeten soms lang wachten op een nieuw instroommoment in de nieuwe studie van hun keuze. Mede daardoor doen studenten soms onnodig lang over hun opleiding.

De Netwerkschool 2.0 wil daarop een antwoord geven en heeft zich ten doel gesteld de motivatie van studenten te bevorderen. Dit doet men enerzijds door beter aan te sluiten bij persoonlijke wensen en capaciteiten, anderzijds door meer tegemoet te komen aan wat het afnemend beroepenveld vraagt. Daarbij gaat het niet alleen om vakspecifieke kennis en vaardigheden, maar ook om meta-cognitieve competenties of zogenoemde 21th-century skills: men wil werknemers afleveren die ondernemender, kritischer en leergieriger zijn en over meer sociale vaardigheden beschikken. De beoogde flexibilisering en maatwerk betreffen niet alleen de inhoud van het onderwijs, maar ook tempo, niveau, werkvormen en de verhouding tussen theorie en praktijk.

3.5.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

Op alle vijf de Netwerkscholen heeft men ingezet op een verdergaande flexibilisering van het onderwijsaanbod. Soms in de vorm van meer instroommomenten, soms door het aanbieden van versnellingsmogelijkheden of doorlopende leerlijnen naar het hbo, of vanuit het vmbo. Ook worden mogelijkheden voor niveaudifferentiatie bij vakken aangeboden vanuit de veronderstelling dat dit motiverend is voor studenten. Maatwerk krijgt echter met name vorm door studenten de mogelijkheid te bieden het onderwijsaanbod inhoudelijk af te stemmen op hun interesses en loopbaanplannen:

- het aanbieden van keuzemodules
- het afstemmen van het onderwijsprogramma op de praktijk, zowel inhoudelijk als qua timing
- variatie in de volgorde van het onderwijsprogramma
- keuze tussen uitstroomprofielen (richting hbo, arbeidsmarkt, ondernemerschap)
- keuzevrijheid bij invulling van de stages

- het aanbieden van Masterclasses door externe deskundigen

Om maatwerk te kunnen bieden is een voorwaarde dat men een goed beeld heeft van de behoeften van studenten. Daarom is op Netwerkscholen geëxperimenteerd met:

- een online-assessment van interesses en talenten van studenten voorafgaand aan de intake en het afstemmen van het onderwijsaanbod daarop
- selectie van studenten op geschiktheid voor de werkwijze van de Netwerkschool
- het vaststellen van het instroomniveau voor de AVO-vakken i.v.m. het aanbieden van het AVO-onderwijs in niveaugroepen

Om meer flexibiliteit te kunnen bieden in tempo is geëxperimenteerd met:

- het uitbreiden van het aantal instroommomenten in de opleiding door het jaar heen
- de mogelijkheid van versnellen/tempodifferentiatie
- de mogelijkheid om modules zelfstandig/op afstand te volgen
- doorlopende leerlijnen vmbo-mbo-hbo

Door studenten keuzes ten aanzien van met name de invulling van hun praktijkopdrachten te geven, kunnen zij die afstemmen op de eigen talenten en zich daardoor specialiseren in waar ze goed in zijn. Dit zou moeten leiden tot meer gemotiveerde studenten en betere onderwijsprestaties. Daarbij is het belangrijk dat loopbaanbegeleiders die keuzeprocessen ondersteunen en verwachtingen managen om te zorgen dat studenten realistische loopbaankeuzes te maken. Dat zorgt voor minder uitval en een kortere studieduur. Bij een eigen invulling van praktijkopdrachten ontstaat er een meer diverse vraag naar kennis en vaardigheden die mogelijk breder is dan het bestaande aanbod van de school. De inzet van externen maakt het mogelijk om aan die vraag te voldoen, zonder een structurele verhoging van de formatie. Dat leidt met andere woorden tot beter (meer divers) onderwijs tegen dezelfde of lagere kosten. Ook zijn externen vaak flexibel inzetbaar, waardoor meer maatwerk kan worden geboden. Dat geldt ook voor de inzet van studenten bij het verzorgen van onderwijs. Ook de samenwerking met het hoger onderwijs kan leiden tot meer aanbod van onderwijs, o.a. gericht op doorstroom naar het hbo. Omdat een aanzienlijk deel van de studenten van de Netwerkscholen doorstroomt naar het hbo, leidt dit tot een betere aansluiting op het

vervolgonderwijs, met minder uitval en een kortere studieduur in het hbo als gevolg.

3.5.3 De realisatie volgens betrokkenen

Alle vijf de Netwerkscholen hebben gewerkt aan het bieden van meer maatwerk en flexibiliteit. De mate waarin flexibiliteit van de opleiding wordt gerealiseerd, en de manier waarop, varieert echter. We volgen de driedeling van maatregelen zoals gepresenteerd in de inleiding van deze paragraaf.

Flexibilisering en maatwerk betreffen op de onderzochte Netwerkscholen vooral meer ruimte voor *inhoudelijke keuzes.* Zo kunnen studenten een deel van het curriculum zelf invullen en krijgen ze soms de keuze tussen verbreding of verdieping tijdens de opleiding. De meeste keuzevrijheid wordt geboden bij invulling van het praktijkdeel van de opleiding. Vooral in het laatste studiejaar hebben studenten een redelijk vrije invulling van het leerproces, zowel ten aanzien van hun stage en de projecten die worden uitgevoerd als bij de werkprocessen. Maatwerk bij de keuze van stageplekken wordt ook gerealiseerd door studenten de mogelijkheid te bieden onderbouwd te kiezen voor stageplekken die optimaal zijn afgestemd op hun toekomstplannen. Zij worden vooraf grondig geïnformeerd over de inhoud van stages waaruit ze kunnen kiezen. Op een van de Netwerkscholen maakt men daarbij gebruik van de stage-ervaringen van eerdere jaargangen studenten. Van studenten wordt gevraagd om na afloop van hun stage hun ervaringen te documenteren. Deze beschrijvingen worden op een website geplaatst en kunnen worden geraadpleegd door studenten die een passende stage zoeken. Een andere Netwerkschool biedt studenten de mogelijkheid te kiezen tussen drie verschillende afstudeerrichtingen: Hbo, Ondernemen of Werk. Weer een andere Netwerkschool kent twee uitstroomrichtingen, waarbinnen het curriculum vastligt.

Om een optimaal gebruik van flexibiliteit in het aanbod te bevorderen, worden op alle Netwerkscholen loopbaancoaches ingezet. Deze begeleiden studenten bij hun loopbaankeuzes. Daarbij wordt soms gebruik gemaakt van digitale middelen. Op een van de Netwerkscholen kunnen studenten met behulp van een digitale loopbaanwijzer hun loopbaanwensen vertalen in een studieprogramma.

Op een van de Netwerkscholen is geëxperimenteerd met een optimale afstemming van het onderwijsprogramma op de stages, inhoudelijk en qua timing. Afhankelijk van de gekozen stage worden de daarbij relevante vakken gevolgd. Voor de stageplekken worden leerplaatsprofielen opgesteld door de stagebedrijven, waardoor duidelijk is welke theorie studenten nodig hebben om hun stagewerkzaamheden te kunnen verrichten. Daardoor is de motivatie voor en het begrip van het theoretische gedeelte groter, hetgeen leidt tot betere onderwijsprestaties. Omdat de praktijk leidend is, gaan studenten 'leren om hun werk goed te kunnen doen'. De beschikbaarheid van leerplaatsprofielen maakt betere keuzes mogelijk voor studenten over wat ze waar kunnen leren, waardoor ze gemotiveerder en efficiënter door de opleiding gaan. Maatwerk op deze Netwerkschool betrof vooral het moment waarop modules konden worden gevolgd en toetsen konden worden afgelegd. Binnen een bepaalde opleidingsrichting moesten uiteindelijk wel alle modules worden gevolgd. Voor de keuze van modules in de tijd stelden studenten in samenspraak met hun leercoach een leerplan op. De keuzevrijheid en de eigen verantwoordelijkheid van studenten vergde echter wel een andere manier van begeleiding dan voorheen, zowel van de leercoach als van de werkplekbegeleiders: niet vertellen hoe het moet, maar de student door vragen stellen het zelf laten ontdekken. Ook hier hadden studenten de mogelijkheid om een groter deel van de invulling van de opleiding zelf te bepalen: er zijn meer keuzemodules en meerdere momenten waarop modules kunnen worden gevolgd. Ook daarbij is de praktijk (stage) leidend. Hoewel studenten en het afnemend beroepenveld enthousiast waren over het bieden van dit type keuzemogelijkheden in het onderwijsaanbod en over de effecten op de competenties die studenten daardoor in de beroepspraktijk ontwikkelen, is men er toch van teruggekomen. Wanneer stages een leidende rol hebben in de programmering wordt het onderwijsprogramma minder gestructureerd en is er minder aandacht voor vakken die minder praktijkgericht zijn, zo was de ervaring. Bovendien leidde de keuzemogelijkheden tot grote logistieke problemen, waardoor het organiseren van het studieprogramma, het rooster en de inzet van docenten problematisch werd.

Voorwaarde voor maatwerk is dat de opleiding een goed beeld krijgt van de *behoeften van studenten*. Een van de Netwerkscholen legt nadrukkelijk de basis van maatwerk *bij de intake*; daar combineert men een online-assessment van interesses en capaciteiten van studenten voorafgaand aan de intake met een

daarop afgestemd programma waarmee eventuele deficiënties kunnen worden weggewerkt. Werken met een assessment bij de intake doet men om ervoor te zorgen dat interesses en talenten, maar ook ambities en leerbehoeften van de student beter in kaart worden gebracht. Deficiënties kunnen daardoor op tijd worden weggewerkt en het onderwijsprogramma van studenten kan onder begeleiding van een coach beter worden afgestemd op de individuele student. De intake heeft in de praktijk op verschillende manieren vorm gekregen, bij de één bestond deze uit een gesprek en een toets, bij een ander werd een vragenlijst afgelopen. Een gesprek biedt in de ogen van de geïnterviewde studenten meer mogelijkheden om bekwaamheid en motivatie te beoordelen. Of het assessment op deze Netwerkschool ook kan leiden tot een negatief studieadvies, en hoe dwingend dat is, is niet duidelijk.

Een laatste cluster van maatregelen om studenten meer maatwerk te bieden betreft het aanbieden van *efficiëntere loopbaanmogelijkheden*: meer instroommomenten, de mogelijkheid tot tempodifferentiatie, de mogelijkheid om modulen zelfstandig/op afstand te volgen en de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen. Op een van de Netwerkscholen krijgt deze flexibilisering vooral vorm door de praktijk zeer sterk leidend te maken in het onderwijsaanbod. Daaraan lag de overweging ten grondslag dat het standaard serieel curriculum van de opleiding niet goed aansloot op de beroepspraktijk. Dit was bijvoorbeeld een probleem voor het grote aantal BBL-studenten dat deze opleiding telt: BBL-ers moesten soms lang wachten voor ze konden instromen. Men is daarom afgestapt van het leerstofjaarklassensysteem, en heeft de opleiding opgedeeld in fasen, waardoor elk kwartaal kon worden ingestroomd of kon worden geswitcht. Hiermee werd ook aangesloten bij de wensen van het werkveld: bij een groot verloop van personeel in de organisatie kunnen nieuwe medewerkers snel aan de slag met hun (bij)scholing. Het experiment met vier instroommomenten per jaar is inmiddels teruggedraaid naar twee instroommomenten. Dit heeft te maken met de zwakke economische situatie. Twee instroommomenten zijn voldoende voor de praktijk èn voor de opleiding gemakkelijker te organiseren.

Een andere Netwerkschool heeft studenten de mogelijkheid geboden om leerjaar 2 t/m 4 in 2,5 jaar te doorlopen en zo sneller door te stromen naar de hbo-bachelor. Dit wordt bevorderd doordat de instellingen doorlopende leerlijnen hebben ontwikkeld. Inmiddels is de tempodifferentiatie op deze

Netwerkschool enigszins ingeperkt omdat deze moeilijk hanteerbaar bleek en teveel werkdruk voor docenten veroorzaakte. Er wordt nu gewerkt met tempogroepen: op bepaalde momenten kunnen studenten (versneld) doorstromen naar een volgende fase, studenten die nog niet klaar zijn, kunnen in die fase blijven en zo nodig in een nasleepgroep terechtkomen.

Op een andere Netwerkschool kunnen studenten versnellen door modules te volgen zonder lessen. Ook is meer flexibiliteit bij het inleveren van opdrachten mogelijk, mede door de inzet van ICT. Hierdoor ontstond de mogelijkheid om de Netwerkschool sneller te doorlopen.

Op verschillende Netwerkscholen krijgt maatwerk ook vorm in doorgaande leerlijnen vanuit het vmbo en naar het hbo. Op één van die scholen werkt men bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van een tienjarig (versnellings-)traject vmbo-mbo-hbo. Een doorlopende leerweg bestaat nog niet in de bouw, terwijl dit wel van belang wordt geacht. Zo'n traject vereist een goede afstemming met het vmbo en het hbo. Daartoe wordt nu meer samengewerkt met het vmbo, organisatiemodellen worden afgestemd en de docenten van de Netwerkschool komen op het vmbo en zien vmbo-leerlingen. Ook onderhouden docenten contact met het hbo waar de studenten naar toe gaan. Deze studenten geven waardevolle feedback waarmee de afstemming verbeterd kan worden.

Betrokkenen wijzen er overigens op dat er ook grenzen zijn aan flexibilisering en maatwerk in het onderwijsaanbod en dat het opmaken van onderwijsprogramma's door het streven naar maatwerk en flexibiliteit erg gecompliceerd wordt. De beschikbaarheid van goede ICT-voorzieningen is daarbij een voorwaarde.

3.5.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

In het algemeen kan worden geconstateerd dat invoering van de Netwerkschool op alle vijf locaties heeft geleid tot meer flexibiliteit in het aanbod, qua instoommomenten, qua inhoud, qua tempo, en soms qua niveau. Ook worden – samen met vmbo en hbo- doorlopende leerlijnen ontwikkeld.

Hoewel wordt erkend dat het maar een beperkte groep koplopers is die baat heeft bij de geboden mogelijkheden tot verdieping, verbreding of versnelling, zorgt de grotere keuzevrijheid wel voor een gemiddeld grotere motivatie van

deze studenten en voor betere onderwijsprestaties, zo wordt ervaren. De studenten geven aan dat ze er tevreden over zijn en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld zien duidelijk voordelen van deze aanpak. Tegelijkertijd geldt dat het gros van de studenten weinig behoefte blijkt te hebben aan meer flexibiliteit omdat dit vaak ten koste gaat van een duidelijke structuur in de opleiding en het rooster.

De flexibiliteit en de grotere keuzevrijheid die daarmee gepaard gaat, heeft naar verluid niet alleen tot gevolg gehad dat studenten hun talenten beter zijn gaan benutten en gemotiveerder zijn, maar ook dat ze zelfstandiger worden, regie leren nemen, van sturing naar zelfsturing gaan, en eigen verantwoordelijkheid nemen. Dat wordt zowel door docenten als door studenten zelf en door het afnemend beroepenveld gesignaleerd. Deze competenties worden ook gezien als waardevol voor de beroepsuitoefening.

Ondersteuning van de loopbaanontwikkeling door een coach –liefst gedurende de gehele opleiding- is een voorwaarde om maatwerk te kunnen realiseren. De Netwerkscholen streven naar personele continuïteit in de loopbaanbegeleiding, maar dit is nog lang niet overal gerealiseerd.

De grotere keuzevrijheid en eigen regie levert overigens ook problemen op, te veel verantwoordelijkheid blijkt bij een deel van de studenten te leiden tot zwemmen in de opleiding en tot uitval. Er is duidelijk een balans nodig tussen structuur en vrijheid. Soms klagen studenten over onduidelijkheid in het onderwijsaanbod en de verwachtingen en eisen waaraan zij moeten voldoen. Dat de Netwerkschool meer vraagt van studenten wordt soms meegewogen bij de intake: sommige Netwerkscholen geven aanmelders met onvoldoende basisvaardigheden een negatief advies bij de intake.

3.5.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Op de Netwerkscholen is op zeer verschillende manieren geprobeerd het onderwijsaanbod af te stemmen op de behoeften van groepen deelnemers en van individuele deelnemers, door keuzemogelijkheden te bieden wat betreft instroommoment, inhoud van de opleiding, volgorde van programmaonderdelen, afstemming theorie-praktijk, keuze van praktijk, tempo en uitstroomvarianten. Ook de mogelijkheden om op afstand te leren zijn in de Netwerkscholen verruimd.

Hoewel de geïnterviewden op de Netwerkscholen zich nogal eens afvragen of de toegenomen flexibilisering wel te maken heeft met de invoering van de Netwerkschool, lijken de Netwerkscholen op dit punt duidelijk te verschillen van de controlescholen. Die zijn terughoudender bij het inzetten op flexibilisering en verwijzen voor hun terughoudende beleid daarvoor naar wet- en regelgeving, bijvoorbeeld de eisen voor de BIG-registratie. Ook spelen pragmatische overwegingen een rol, bijvoorbeeld dat men heeft ervaren dat maar weinig studenten behoefte hebben aan mogelijkheden tot versnelling terwijl alle studenten beter lijken te gedijen bij overzicht en structuur. En dan is de keuze snel gemaakt.

Ook de noodzaak van meer instroommomenten wordt op de controlescholen niet onderschreven. Naast eerder genoemde logistieke redenen is een overweging daarbij dat het hbo, waar veel studenten naar doorstromen, maar één instroommoment kent, namelijk september (dit wordt overigens door de Netwerkscholen niet als probleem benoemd). Wel hanteert één van de controlescholen een tweede instroommoment, in februari; voor studenten met wie iets mis is gegaan, of die een rugzakje hebben. Er vindt dan een uitgebreider intake plaats.

Dat laat onverlet dat er ook op de controlescholen mogelijkheden zijn voor tempodifferentiatie. Die krijgen bijvoorbeeld vorm in doorlopende trajecten van vmbo en naar hbo, voor groepen studenten die aan specifieke voorwaarden voor zo'n traject voldoen, bijvoorbeeld werkervaring of een havo-diploma. Vertraging wordt zo mogelijk opgevangen binnen ruimte in het reguliere rooster zonder de blokkenstructuur aan te tasten. Waar de achterstand daarvoor te groot is, komt ook zittenblijven nog voor. Getalenteerde studenten krijgen eerder verdieping van de lesstof dan een verkorte doorlooptijd. Dit sluit beter aan bij de behoefte van het afnemend beroepenveld. Ook hier geldt weer dat de structuur van de opleiding dan beter kan worden gehandhaafd.

Waar in de meeste Netwerkscholen vooral inhoudelijke keuzemogelijkheden worden aangeboden in de latere leerjaren, benadrukt een van de controlescholen dit juist in de eerste leerjaren te doen, om studenten te helpen bij hun verdere loopbaankeuzen. Daarnaast kunnen studenten op controlescholen, net zoals bij een aantel Netwerkscholen, kiezen uit een

aanbod van minoren en biedt de BPV ruimte om individuele keuzes te maken afgestemd op verdere loopbaanwensen.

3.5.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel 'maatwerk en flexibilisering' kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken.

- Het streven naar maatwerk blijkt op gespannen voet te staan met de structuur die opleidingen de studenten kunnen bieden. Het merendeel van de studenten lijkt meer behoefte te hebben aan een heldere structuur en een overzichtelijk aanbod dan aan allerlei individuele keuzemogelijkheden.
- Keuzemogelijkheden bieden is een optie wanneer deze de structuur van de opleiding niet teveel aantasten, bijvoorbeeld in praktijkopdrachten.
- Er is behoefte aan wat groepsmaatwerk kan worden genoemd: trajecten met een specifiek aanbod afgestemd op kenmerken van deelnemers, zoals de doorstroomwens (arbeidsmarkt, eigen bedrijf, hbo), werkervaring, of al behaalde diploma's.
- Tempodifferentiatie kan het beste vorm krijgen door binnen het programma ruimte in te bouwen voor vertragers en talentvolle studenten binnen de structuur naar keuze verbreding of verdieping te bieden.
- Een tweede instroommoment halverwege het studiejaar wordt wenselijk geacht maar voor meer instroommomenten wegen de voordelen (meer maatwerk, kortere studieduur) niet op tegen de nadelen (minder structuur, hogere kosten).

3.6 Functiedifferentiatie / verlaging docent-student ratio

3.6.1 De vormgeving zoals beoogd in het model van de Netwerkschool

In de Netwerkscholen was voorafgaand aan het experiment sprake van weinig flexibiliteit in de inzet van docenten. Docenten werden allemaal op ongeveer dezelfde taken ingezet, waardoor onvoldoende gebruik werd gemaakt van specifieke talenten bij docenten. Vakinhoudelijk was sprake van een sterke specialisatie; docenten werden vrijwel uitsluitend ingezet op hun eigen vakgebied, waardoor er weinig werd samengewerkt tussen vakken. Verder beschikte het vergrijzende lerarenbestand deels over verouderde of minder relevante kennis en vaardigheden. Daardoor was het maar beperkt mogelijk flexibiliteit in de inzet van personeel te realiseren en het gevraagde maatwerk

te bieden aan studenten. Verder stelde men vast dat het werken met een vast team van docenten in vaste dienst bij teruglopende studentenaantallen duur is.

Functiedifferentiatie wordt in het model van de Netwerkschool 2.0 op verschillende manieren ingezet en met verschillende doelen. Door docenten in te zetten op hun talenten en ze daarnaast te laten werken in teams waarin andere deskundigheden vertegenwoordigd zijn, wil men het goed functioneren van docenten én het leren van elkaar bevorderen. Leren van elkaar kan docenten ook breder inzetbaar maken. Daarnaast kunnen ook onderwijs-assistenten worden ingezet, enerzijds om docenten te ontlasten, anderzijds omdat daarmee kostenbesparingen kunnen worden gerealiseerd. Verder wil men in de Netwerkschool werken met een combinatie van onderwijsteams met een vaste aanstelling en een flexibele schil van docenten. Met deze schil kan de inzet van docenten gemakkelijker worden afgestemd op schommelingen in studentenaantallen. Daarmee kunnen kostenbesparingen worden gerealiseerd (lagere docent-student ratio). Daarnaast maakt de inzet van externen met specifieke expertise, met name vanuit het afnemend beroepenveld, het mogelijk in te springen op specifieke onderwijsvragen en –behoeften van studenten.

3.6.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

In de vijf Netwerkscholen wil men het takenpakket van leraren verbreden. Van Netwerkschooldocenten wordt verwacht dat ze binnen hun functie een bijdrage leveren aan verschillende bedrijfsprocessen in de onderwijsinstelling; ze geven een module, zijn studiebegeleider en ontwikkelen lesmateriaal voor de elektronische leeromgeving (ELO). Dat maakt het werk afwisselend. Mensen houden hun loopbaan interessant door permanente ontwikkeling en door in hun functie verschillende rollen te combineren. Uiteraard is ook voorzien in de benodigde professionalisering.

Functiedifferentiatie in de Netwerkschool wordt ook ingezet om kosten te besparen, bijvoorbeeld door zuinig te zijn op dure docenten en eenvoudiger taken te laten verrichten door onderwijsassistenten of een instructeur en door meer gebruik te maken van externe medewerkers en tijdelijke contracten. Daarmee wordt het mogelijk beter en tegen lagere kosten in te spelen op de onderwijsvraag, zowel kwantitatief als kwalitatief.

Op een van de Netwerkscholen waar voorheen sprake was van een sterk top-down georganiseerde hiërarchie van taken, wilde men vooral inzetten op teamontwikkeling. Via actieve teamontwikkeling leren docenten meer en eerder de leiding te nemen, te streven naar efficiëntie en de werklast te verdelen. Als gevolg daarvan kan de individuele werklast en daardoor het ziekteverzuim afnemen, zo is de veronderstelling. Teamontwikkeling (professionalisering) en het instellen van werkgroepen van docenten zorgt ervoor dat docenten meer beslissingsbevoegdheid krijgen en er meer initiatieven worden ontplooid en problemen worden opgelost. Daardoor ontstaat meer eigenaarschap voor de opleiding en meer draagvlak voor beslissingen ten aanzien van de organisatie van het onderwijs.

3.6.3 Realisatie volgens betrokkenen

Een flexibele inzet van docenten wordt binnen de Netwerkscholen op verschillende manieren bevorderd. Docenten worden gestimuleerd om zich breder te ontwikkelen, er worden nieuwe functieprofielen ontwikkeld, talenten worden in kaart gebracht en gekoppeld aan professionalisering, docenten worden ingezet in teams die meer verantwoordelijkheid krijgen voor het onderwijs en er worden externen uit het bedrijfsleven in het onderwijs ingezet, vooral om keuzemodules aan te kunnen bieden.

Om beter te kunnen inspringen op de onderwijsvraag, kwalitatief en kwantitatief, wordt naast het vaste docententeam gewerkt met een flexibele schil. Dit kunnen mensen zijn uit het afnemend beroepenveld, maar ook docenten uit andere opleidingen of andere externen. Netwerkscholen variëren in de mate waarin inzet vanuit het werkveld plaatsvindt en is geïnstitutionaliseerd. De scholen puzzelen nog op een goede mix van vaste docenten en een flexibele schil. Men is overtuigd van de noodzaak ook met (interne) teams te werken. Teams dragen de opleiding en zorgen voor coherentie in het onderwijsaanbod. Dit is met name bij een versterkte inzet vanuit een flexibele schil een belangrijke randvoorwaarde. Externen kunnen inhoudelijke lacunes in het onderwijsaanbod opvullen. Wel vraagt men zich op een van de Netwerkscholen af of men met alleen externen in staat zal zijn de op handen zijnde uitstroom van expertise door pensionering van ervaren vakdocenten op te vangen.

3.6.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

Invoering van de Netwerkschool heeft op de meeste Netwerkscholen geleid tot een grotere diversiteit aan functies; naast docenten worden bijvoorbeeld vaker ondersteuners ingezet. Om maatwerk te realiseren wordt op de Netwerkscholen loopbaanbegeleiding van de studenten als (nieuwe) taak of functie vorm gegeven.

Tegelijkertijd is de rol die vaste docenten vervullen in het primaire proces ook aan het veranderen, o.a. door de veranderde en meer zelfstandige rol van studenten. Docenten zijn minder vakmatig bezig en veel meer procesmatig, begeleidend, meer met faciliteren dan voorheen. Ook wordt de taakverdeling tussen externe en vast docenten opnieuw onder de loep genomen en gekeken hoe optimaal gebruik kan worden gemaakt van theoretische en praktische expertise. Waar op een Netwerkschool externen in het verleden vooral werden ingezet om projecten te begeleiden en vaste docenten modules gaven, kiest men nu voor het begeleiden van projecten door de vaste docententeams en het verzorgen van vakmodules door externen. Zo denkt men naast een flexibel aanbod beter de coherentie in het onderwijs te kunnen garanderen.
Eén van de Netwerkscholen kiest ook bewust voor het inzetten van leraren in opleiding (lio's) in het onderwijs. De inzet van lio's zorgt –net als de inzet van externen- niet alleen voor aanvullende flexibiliteit bij het organiseren van onderwijs, maar stimuleert de vaste kern van docenten ook om zich flexibel op te stellen. Door lio's bij de ontwikkeling van de Netwerkschool te betrekken, kunnen toekomstige leraren kennismaken met de Netwerkschool en op termijn het gevraagde onderwijs binnen de Netwerkschool aanbieden. Dat is relevant, omdat er door vergrijzing een duidelijke vervangingsvraag naar personeel aan zit te komen. Door die meteen te laten wennen aan de Netwerkschool is flexibiliteit op langere termijn gegarandeerd.

Functie- en taakdifferentiatie gaat ook samen met de ontwikkeling van diverser samengestelde teams van docenten die samen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs. Door teams in toenemende mate verantwoordelijk te maken voor het gehele onderwijsproces, inclusief roosters en examinering, ontstaat een bredere oriëntatie en ontwikkeling van docenten. Een van de Netwerkscholen heeft als onderdeel van de actieve teamontwikkeling resultaatverantwoordelijke teams opgezet. Binnen die teams worden de taken volgens de geïnterviewde docenten zo verdeeld dat ieder *'in zijn kracht zit'*:

docenten kunnen taken oppakken en gaan participeren in werkgroepen die het beste bij hen passen. Zij ervaren dat dit de kwaliteit bevordert én leidt tot meer medewerkerstevredenheid. Versterking van de positie van teams binnen de organisatie heeft ook geleid tot aanpassingen van het HRM-beleid; niet de individuele medewerker, maar het team wordt de relevante eenheid voor HRM-beleid in de instellingen.

Op alle Netwerkscholen wordt in toenemende mate gebruik gemaakt van externen in het onderwijsproces. Aanvullende vakkennis wordt meer van buiten gehaald, er worden keuzemodules aangeboden die ontwikkeld en georganiseerd worden door het bedrijfsleven. Daarmee kan een betere afstemming op de onderwijsvraag van studenten worden gerealiseerd, niet alleen in kwalitatieve, maar afnemend beroepenveld, het vervolgonderwijs en soms ook uit andere onderwijsteams uit de opleiding zelf. Deze gastdocenten worden niet belast met de organisatie van het onderwijs en kunnen zich dus volledig richten op de inhoud. De organisatie van het onderwijs blijft in handen van de vaste staf. Een voordeel van een dergelijk inzet van gastdocenten en instructeurs uit het bedrijfsleven is volgens het projectmanagement van de Netwerkschool kostenbesparing. Er kan een meer flexibel aanbod worden gerealiseerd zonder extra kosten. Toch worden er ook kanttekeningen geplaatst bij de grote inzet van externen: dat mensen uit het werkveld die inhoudelijk deskundig zijn niet altijd ook didactisch voldoende competent zijn.

De impact van de Netwerkschool op functiedifferentiatie en de verdeling van taken in het onderwijs verschilt voor de vijf onderzochte Netwerkscholen. Waar de beoogde functiedifferentiatie (intern en extern) is gerealiseerd, heeft deze een andere manier van lesgeven en een andere manier van organiseren van het onderwijs tot gevolg gehad. Daardoor is meer flexibiliteit en maatwerk mogelijk gebleken. Daarnaast heeft het geleid tot een reductie in (personeels-)kosten en een vergroting van het onderwijsaanbod en bijbehorende keuzevrijheid voor studenten. Waar nog geen sprake is van substantiële vorderingen in functiedifferentiatie, vindt men het mede als gevolg van de waargenomen veranderingen in de organisatiecultuur wel plausibel dat er meer geschoven kan worden met taken binnen de Netwerkschool. Dat levert meer flexibiliteit bij de inzet van personeel op, maar een substantiële besparing op kosten door functiedifferentiatie wordt dan niet gerealiseerd.

3.6.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Ook op de controlescholen is de inhoud van de functie van docenten aan verandering onderhevig. Docenten worden meer ontwikkelaar van lesmateriaal en dat vraagt van hen dat ze ook een goed beeld hebben van wat er in het werkveld ‘te koop is’. Docenten ontwikkelen samen met vertegenwoordigers van het werkveld onderwijsprogramma’s, waarbij zij primair verantwoordelijk zijn voor de didactische structurering. Deze rolverandering is volgens de controlescholen er een van de laatste jaren. Die verandering was nodig omdat het lesmateriaal verouderde, er meer technologie in het onderwijs moest worden gebracht en het onderwijs aansprekender moest worden voor de studenten. Vaardigheden, creativiteit en procesmatig denken worden belangrijker dan kennis. Bevorderlijk voor die ontwikkeling is dat de huidige kwalificatiestructuur ruimte biedt voor een andere invulling van het aanbod en andere rollen van de docent daarbij.

Ook op de controlescholen houdt men docenten up to date door professionalisering, via het volgen van cursussen, maar ook door als team projecten te begeleiden; daarbij leren de docenten van elkaar. Ook is sprake van samenwerking met vmbo en hbo; dit bevordert de professionaliteit en bredere inzetbaarheid van docenten.

Resultaatverantwoordelijke teams waarin taken worden verdeeld op basis van voorkeuren en talenten van docenten zijn ook in ontwikkeling op de controlescholen. Docenten krijgen meer speelruimte met de daarbij behorende verantwoordelijkheden. Dat kunnen organisatorische verantwoordelijkheden zijn, of verantwoordelijkheid ten aanzien van prestaties, bijvoorbeeld ten aanzien van studenttevredenheid, of rendementen. Er worden afspraken gemaakt over wat een team dient te bereiken.

Het werken met een flexibele schil lijkt verder ontwikkeld op de Netwerkscholen dan op de controlescholen. Meer dan op de controlescholen is werk gemaakt van het samenstellen van een (vaste) groep professionals gekoppeld aan de opleiding, die kunnen worden ingezet wanneer er behoefte is aan aanvullende inzet of specifieke expertise. Verder lijkt de inzet van externe professionals op de controlescholen minder intensief dan op de Netwerkscholen. Waar op de Netwerkscholen inzet van mensen uit het werkveld in het onderwijs niet meer is weg te denken, geeft men op een van de

controlescholen aan dat er nauwelijks ruimte is om externe professionals onderwijs te laten geven. Het programma is overvol met het 'interne' aanbod.

3.6.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel 'functiedifferentiatie/verlaging docent-student ratio' kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken:

- Om het onderwijs zoals beoogd in de Netwerkschool te kunnen realiseren, is het vormen van teams die samen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs een voorwaarde. Binnen die teams werken docenten uit verschillende vakgebieden samen. Ook instructeurs en onderwijsondersteuners kunnen deel uitmaken van zo'n team.
- Het is wenselijk goed na te denken over de taakverdeling tussen externen en de vaste docenten. Voorkomen moet worden dat de vaste staf vooral verantwoordelijk wordt voor de *organisatie* van de inzet van externen en daardoor zelf onvoldoende *inhoudelijk* bij het onderwijsproces is betrokken.
- Het werken met teams waarbinnen functiedifferentiatie wordt bevorderd en medewerkers op basis van hun talenten functioneren, veronderstelt een ander HRM-beleid: bij het vaststellen van beschikbare competenties en competenties die onvoldoende aanwezig zijn en verder ontwikkeld moeten worden, is niet de individuele medewerker maar het team de eenheid van het beleid.

3.7 Studentondernemingen/ betaling van deelnemers/ ondernemerschap

3.7.1 De vormgeving zoals beoogd in het model van de Netwerkschool

De vaak beperkte aansluiting tussen de (theoretische) opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs en de beroepspraktijk, zoals wordt geproblematiseerd in het model van de Netwerkschool, ligt ook ten grondslag aan het opnemen van studentondernemingen in het model van de Netwerkschool. In het meer traditionele onderwijs leren studenten onvoldoende om verantwoordelijkheid te nemen en te ondernemen. Ondernemersvaardigheden worden echter steeds belangrijker op de arbeidsmarkt, zowel voor het werken in loondienst als voor het functioneren als zelfstandige (zonder personeel). Het afgelopen decennium is het aantal zzp-ers bovendien fors gegroeid.

Studentondernemingen maken het onderwijs praktijk- en klantgerichter en doen een stevig beroep op ondernemersvaardigheden. In het boek met het Netwerkschool-model worden studentondernemingen en ondernemerschap daarom beschouwd als belangrijke elementen van het model van de Netwerkschool. Een studentonderneming wordt omschreven als 'Groep studenten die, begeleid door een moderator, tegen betaling diensten aanbiedt, aan de school of aan derden'. In de 'Studentondernemingenkaart' zijn acht voorbeelden opgenomen van dienst-marktcombinaties. De Netwerkschool biedt studenten hiermee de mogelijkheid om geld te verdienen met werk dat relevant is voor hun opleiding. Dat is zinniger en motiverender – zo is de overweging – dan de gewone baantjes die veel studenten naast hun studie hebben om wat te verdienen.
Studenten in de Netwerkschool maken volgens het Netwerkschool-model deel uit van een of meer studentondernemingen. Ze kunnen aansluiten bij bestaande ondernemingen of zelf een ondernemingsplan uitwerken en daarmee aan de slag gaan. Idealiter werken in studentondernemingen studenten van verschillende opleidingen, niveaus en leerjaren met elkaar samen. De omvang van die ondernemingen kan variëren.

Het is de bedoeling dat studenten twee tot vijf uur per week besteden aan hun studentonderneming; op instellingsniveau kan dat een aanzienlijk aantal fte's opleveren, zo wordt berekend in het Netwerkschoolboek. In het boek wordt ook als streven geformuleerd dat een deel van de opleiding bestaat uit betaald werk, variërend van 13 tot ruim 27 uur per week. Men onderscheidt grofweg drie vormen van betaald werk: de studentonderneming, studenten die diensten leveren aan de school en het lerend werken in een bedrijf.

3.7.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

Op de vijf Netwerkscholen zijn studentondernemingen en ondernemerschap hoog geprioriteerd bij implementatie van het model van de Netwerkschool. Ondernemerschap maakt deel uit van het curriculum of zelfs van de kernwaarden van de Netwerkschool en alle studenten komen in principe in aanmerking voor participatie in een studentonderneming of studentbedrijf. De mate waarin studenten zelf verantwoordelijk zijn voor de onderneming, de financiën of het binnenhalen van klanten verschilt sterk tussen de vijf Netwerkscholen. Waar die verantwoordelijkheid het grootst is, krijgen studenten ook uiteindelijk de rekening (winst of verlies) gepresenteerd. Bij

andere Netwerkscholen zijn studenten alleen verantwoordelijk voor het product of de dienst zelf. Bij de een krijgen studenten daar een vergoeding voor, bij de ander niet. Bij deze laatste Netwerkscholen lijken de studentondernemingen meer op praktijkopdrachten voor een klant dan op zelfstandig ondernemerschap.

Op geen van de vijf Netwerkscholen is een brede invulling van studentondernemingen gerealiseerd zoals beoogd in het model van de Netwerkschool, met samenwerking van studenten van verschillende opleidingen, niveaus en leerjaren. Bij een aantal Netwerkscholen komen studenten wel vanaf het eerste jaar in aanraking met studentondernemingen, maar gaat het door de beperkte verantwoordelijkheid eigenlijk vooral om praktijkopdrachten of bedrijfsprojecten. Bij andere Netwerkscholen kunnen studenten pas in het laatste studiejaar kiezen voor een studentonderneming, met alle verantwoordelijkheden die daarbij komen kijken. Een en ander heeft te maken met juridische kwesties als aansprakelijkheid en inzetbaarheid van jongerejaars.

Bij de vijf Netwerkscholen is ook los van de studentondernemingen meer aandacht gekomen voor ondernemingsvaardigheden in het onderwijs. De scholen geven aan daarmee beter te willen inspelen op competenties die worden gevraagd op de arbeidsmarkt, zoals de behoefte aan meer ondernemerschap in de zorgsector (organiseren in plaats van alleen verlenen van zorg), en de toename van het aantal afgestudeerden dat aan de slag gaat als zelfstandige (zonder personeel). Dat laatste speelt zowel in de groensector (Helicon), de creatieve sector (Sint Lucas) als in de bouwsector (ROC Twente). Ondernemerschap is in het algemeen stevig verankerd in het curriculum van de Netwerkscholen, bij een enkele Netwerkschool gaat het ‘slechts’ om een keuzevak.

3.7.3 De realisatie volgens betrokkenen

Op drie van de vijf Netwerkscholen hebben studenten echt verantwoordelijkheid ervaren voor een studentonderneming. Dat werd niet door alle studenten even hoog gewaardeerd. Studenten hadden niet zozeer problemen met het nemen van verantwoordelijkheid of het werken voor klanten, maar meer met de omvang van het werk (de uren die er voor stonden) in verhouding tot de opbrengsten ervan. Dat gold in het bijzonder voor

studenten die uiteindelijk door wilden naar het hbo. Een deel van de studenten die graag wilden participeren in een echte studentonderneming, werd daar bovendien niet voor geselecteerd. Soms bleef het voor studenten onduidelijk wat de selectiecriteria waren. Op de Netwerkscholen waar studentondernemingen of studentbedrijven meer neerkomen op praktijkopdrachten voor externe bedrijven of bedrijfsprojecten, met een beperkte verantwoordelijkheid voor studenten, zijn studenten hier meer tevreden over.

Waar in de praktijk alle betrokkenen enthousiast over zijn, zijn de begeleiders die worden ingezet bij de studentondernemingen. Deze bedrijfsbegeleiders of nestoren komen uit het bedrijfsleven en hebben ervaring in het ‘runnen’ van een bedrijf. Die praktijkervaring wordt sterk gewaardeerd door studenten. De Netwerkscholen kunnen op die manier een goede begeleiding aanbieden zonder dat de begeleiders daar substantiële kosten voor in rekening brengen. In een aantal gevallen worden bedrijfsbegeleiders ook ingezet voor het verzorgen van onderwijs. Zij zien het als in hun belang om contact te houden met de opleiding om de nieuwste ontwikkelingen daar te volgen en in te brengen, en de mogelijkheid om goede studenten te selecteren voor hun bedrijf of netwerk.

De betaling van studenten, de vorm waarin en de voorwaarden waaronder, is een element van de Netwerkschool dat in de praktijk nog moet worden uitgewerkt. Bij een aantal Netwerkscholen is de winst of het verlies van de studentonderneming voor de student, bij een andere Netwerkschool krijgen studenten alleen een vaste vergoeding voor het werken aan bedrijfsprojecten, en bij weer een andere Netwerkschool krijgen studenten op geen enkele manier betaalt. Een knelpunt voor het betalen van studenten is dat betaling alleen kan worden gevraagd wanneer studenten voldoende kwaliteit leveren. Betaling van studenten verandert het gewicht dat aan de uitgevoerde projecten wordt toegekend. Door de Netwerkscholen wordt gesignaleerd dat betaling van studenten op gespannen voet kan staan met de leerpotentie van de werkplek. Betaling is lang niet altijd een garantie voor veel leren. Men benadrukt dat het belangrijk is dat studenten in de praktijk kennis en vaardigheden opdoen en dat ze op plekken terecht moeten komen die voldoende leermogelijkheden bieden. Anderzijds mogen studenten ook niet gezien worden als goedkope arbeidskrachten. Daar is in sommige gevallen volgens studenten op de

Netwerkscholen wel sprake van. Betaalde inzet van studenten in het eigen onderwijs op de Netwerkschool vindt slechts in uitzonderlijke gevallen plaats.

3.7.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

De meerwaarde van studentondernemingen en ondernemerschap als onderdeel van het curriculum voor de student wordt meerdere malen genoemd door programmamanagers en docenten van de Netwerkscholen: tenminste een deel van de studenten wordt er proactiever, zelfstandiger en ondernemender door, ze leren omgaan met het hebben van verantwoordelijkheid, ze leren klantgericht en vraaggericht denken, ze leren beter samenwerken en netwerken, ze worden kostenbewuster, ze leren omgaan met teleurstellingen en frustraties, waardoor ze uiteindelijk zelfverzekerder worden en zijn door dat alles beter voorbereid op het werkende leven, in loondienst, maar vooral als zelfstandige, omdat ze dan te maken krijgen met tijdsdruk, kwaliteitsnormen en logistieke uitdagingen.

Het is echter moeilijk aan te tonen dat deze vaardigheden en competenties daadwerkelijk tot stand komen bij studenten. Dat ligt niet alleen aan de looptijd van het Netwerkschool-experiment (in vier jaar tijd zijn er nog nauwelijks studenten afgestudeerd waarbij dat kan worden gecontroleerd), maar het is ook de vraag of het niet vooral de studenten zijn die (de aanleg voor) deze vaardigheden en competenties al in zich hebben die participeren in studentondernemingen en in keuzemodules over ondernemen. Er wordt in ieder geval zowel door docenten, studenten als bedrijfsbegeleiders aangegeven dat er selectie plaatsvindt ten aanzien van welke studenten er wel en niet in participeren. Afgaand op de mening van studenten zelf en van vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld is ondernemerschap niet zozeer aan te leren, maar zijn bestaande vaardigheden in die richting wel te versterken. Beide groepen vinden het goed dat aandacht voor ondernemerschap bestaat, maar vragen zich wel af of de hoeveelheid aandacht die er aan wordt besteed opweegt tegen de uiteindelijke opbrengsten ervan.

Aan de andere kant wordt ook opgemerkt dat vroegtijdige aandacht voor ondernemerschap, zelfstandigheid en het nemen van verantwoordelijkheid studenten kan helpen bij het maken van duidelijke keuzes gedurende hun opleiding. Ze worden zich bewuster van hun mogelijkheden en doelstellingen en leren kansen zelf te beïnvloeden. Dat kan uiteindelijk de studieresultaten en

de snelheid van afstuderen ten goede komen. Er kunnen dus meer opbrengsten tegenover de inspanningen staan dan alleen de directe opbrengsten van ondernemerschap en ondernemersvaardigheden.

3.7.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Op geen van de controlescholen wordt gewerkt met studentondernemingen, maar wel intensief met bedrijfsprojecten, waar studenten de verantwoordelijkheid krijgen om een product of dienst te ontwikkelen voor een externe opdrachtgever. Op de ene controleschool is daar al jaren ervaring mee, op andere controlescholen is dat sterk in ontwikkeling. Bij al deze scholen worden soortgelijke ervaringen van docenten en studenten met deze bedrijfsprojecten opgetekend: enthousiasme bij beide groepen en vaak voldoende opdrachten uit het bedrijvennetwerk van de school, veelal via stagebedrijven. Bij de controleschool waar ze de meeste ervaring hebben met bedrijfsprojecten, laten ze bedrijven niet betalen voor de door studenten ontwikkelde producten of diensten, omdat ze het blijven zien als onderwijs waar niet zondermeer een voldoende resultaat van mag worden verwacht. Wel worden deze bedrijven gevraagd de begeleiding van studenten te verzorgen, materialen binnen de projecten te betalen en incidenteel gastcolleges te geven.

Naast de bedrijfsprojecten, waarin studenten bijvoorbeeld wel de verantwoordelijkheid krijgen voor de communicatie met de opdrachtgever, of voor het vinden van creatieve oplossingen, dan wel de aanschaf van onderdelen of materialen, wordt er binnen de controlescholen in het standaard curriculum niet apart aandacht geschonken aan ondernemerschap. Wel kan onderwijs in ondernemerschap bij twee controlescholen apart worden ingekocht of gevolgd buiten de opleiding om.

In de uitwerking van de Netwerkschool 2.0 worden studentondernemingen en ondernemerschap beschouwd als een belangrijk element van het model van de Netwerkschool. In de praktijk krijgen deze onderdelen bij de vijf Netwerkscholen duidelijk meer aandacht dan bij de controlescholen, maar daarmee is niet gezegd dat het unieke elementen zijn van de Netwerkschool. Op de controlescholen wordt vaak en al langer gewerkt met bedrijfsprojecten, tot grote tevredenheid van studenten en docenten. Ook bij de Netwerkscholen zijn met bedrijfsprojecten of op bedrijfsprojecten gelijkende studentondernemingen de meest positieve ervaringen opgedaan.

3.7.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel ‘studentondernemingen/betaling van deelnemers/ondernemerschap’ kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken:

- Voor studenten lijkt het contact met een echte opdrachtgever en de verantwoordelijkheid voor het opleveren van een product of dienst binnen de veilige omgeving van de onderwijsinstelling meerwaarde te bieden: studenten zijn enthousiast en bedrijven faciliteren het graag.
- Voor het gros van de studenten worden vaardigheden als ondernemerschap, het nemen van verantwoordelijkheid en klantgericht werken voldoende gestimuleerd binnen bedrijfsprojecten, waar men producten of diensten ontwikkelt voor een echte klant. Voor deze studenten wegen de inspanningen die zij moeten doen voor het participeren in een studentonderneming niet op tegen de opbrengsten ervan.
- Maatwerk bij het leren van ondernemen of ondernemerschap zit daarom vooral in het aanbieden van de mogelijkheid van studentondernemingen aan studenten die dat heel graag willen en/of talent hebben voor ondernemerschap, en het aanbieden van een in omvang beperkte module ondernemerschap aan de andere studenten.
- De bedrijfsmatige rol van studentondernemingen (binnen de Netwerkschool) is beperkt: studentondernemingen zijn niet nodig wanneer de school betaalde opdrachten door studenten wil laten uitvoeren (dat kan ook via een projectbureau) en studentondernemingen leveren ook nauwelijks inkomsten op voor de school, terwijl er wel (potentieel kostbare) risico’s aan kleven.

3.8 De openstelling gedurende het hele jaar

3.8.1 De vormgeving zoals beoogd in het model van de Netwerkschool

De meeste onderwijsinstellingen zijn ’s avonds en in het weekend gesloten, alsmede gedurende schoolvakanties, ook in het middelbaar beroepsonderwijs. De bedrijven en instellingen waarvoor deze scholen opleiden en waarmee zij – ook en juist binnen het model van de Netwerkschool – pogen steeds intensiever samen te werken met veel ruimere openingstijden. Dat geldt in ieder geval met betrekking tot veel schoolvakanties, maar voor flink wat bedrijven en instellingen (zoals in de industriële productie en de zorg) ook met betrekking tot avonden en weekenden. Het verschil in openingstijden kan de

samenwerking tussen scholen en het bedrijfsleven hinderen. Daarnaast kunnen studenten behoefte hebben aan fysiek ruimere openingstijden, bijvoorbeeld om toegang te hebben tot praktijklokalen om opdrachten te maken of in te halen, aan meer begeleiding, bijvoorbeeld bij stages die in het bedrijfsleven ook in de schoolvakanties kunnen doorgaan, of om kennis en vaardigheden te onderhouden die ze gedurende schoolvakanties langzaam kunnen verleren, met lagere studieprestaties of zelfs een vertraging in studietijd tot gevolg. Een betere toegankelijkheid tot onderwijs in de tijd leidt uiteindelijk tot efficiënter onderwijs.

Om die reden vormt het streven naar openstelling van de school gedurende het gehele jaar een belangrijk element in de vormgeving van de Netwerkschool 2.0. Hiermee wordt beoogd te komen tot een betere besteding van tijd, waarmee wordt aangesloten bij de rest van de samenleving. In de uitwerking van de Netwerkschool 2.0 beslaat een voltijdse werkweek van een medewerker 36,9 uur en van studenten wordt verwacht dat zij 36 uur per week met hun studie bezig zijn. Studenten en medewerkers hebben zes weken per jaar vakantie, die ze in overleg kunnen opnemen. Doel is hiermee een hogere arbeidsproductiviteit te realiseren. Die openstelling kan op verschillende manieren vorm krijgen: in de vorm van een fysieke openstelling of van een digitale openstelling, waarbinnen een volledige toegankelijkheid tot het primair proces van leren en werken, en tot de gemeenschap van medestudenten, docenten en andere actoren mogelijk wordt gemaakt. Opleidingen krijgen binnen de Netwerkschool de ruimte om ook andere manieren te ontwikkelen om een ruimere openstelling te realiseren.

3.8.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

De Netwerkscholen hebben zowel aandacht gegeven aan een ruimere fysieke als aan een ruimere digitale openstelling. Fysiek betekent een ruimere openstelling van gebouwen en een ruimere beschikbaarheid van de begeleiding van studenten door docenten. Digitaal wordt ingezet op het op elk moment toegankelijk maken van leermiddelen en ondersteuning.

Een aantal Netwerkscholen nam zich voor het gebouw alleen rond Kerst en een paar weken in de zomervakantie te sluiten om beter aan te sluiten bij de bereikbaarheid van het afnemende beroepenveld. Andere Netwerkscholen planden geen ruimere fysieke openstelling, maar concentreerden zich op een

ruimere digitale bereikbaarheid door middel van een overal toegankelijke Elektronische Leeromgeving en continue ondersteuning door docenten, onder andere via sociale media.

3.8.3 De realisatie volgens betrokkenen

Een fysieke openstelling gedurende 52 weken per jaar is op geen enkele Netwerkschool gerealiseerd, maar ook een structureel ruimere openstelling van het schoolgebouw is uiteindelijk in de meeste gevallen niet gelukt. Programmamanagers, docenten en studenten wijzen daarbij op grofweg drie argumenten: ten eerste brengt een ruimere fysieke openstelling extra kosten met zich mee, ten tweede zijn er bezwaren bij (een deel van) het personeel of bij het College van Bestuur, en ten derde wordt gewezen op het feit dat noch studenten, noch het afnemend beroepenveld behoefte lijkt te hebben aan ruimere fysieke openingstijden. Er is hooguit behoefte bij studenten aan een ruimere toegankelijkheid van praktijklokalen of een betere digitale toegankelijkheid van lesmateriaal, oefenstof en opdrachten, maar het gros van de studenten geeft aan geen behoefte te hebben om buiten reguliere openingstijden naar school te komen.

Er is bij de Netwerkscholen daarom uiteindelijk veelal gekozen voor een mix van fysieke en digitale openstelling: de inzet van ICT biedt allerlei mogelijkheden om studenten actief bezig te laten zijn met de opleiding, ook buiten de schooluren. Dit wordt nadrukkelijk gezien als een vorm van openstelling. Tegelijkertijd bestaat het streven om de fysieke openingstijden zoveel mogelijk af te stemmen op de werktijden van bedrijven waarmee wordt samengewerkt. Voor ROC Twente betekent dat bijvoorbeeld dat in de zomervakantie wordt aangesloten bij de Bouwvak.

Knelpunten voor een fysiek ruimere openstelling zijn voornamelijk gelegen in de huisvesting: waar sprake is van een kleine vestiging is een openstelling gedurende 52 weken relatief duur, omdat de kosten dan moeten worden opgebracht door een beperkt aantal opleidingen. Anderzijds kan een belemmering ook liggen in het delen van een groter gebouw met andere instellingen die een beperktere openstelling kennen.

3.8.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

Wanneer de gerealiseerde openstelling bij de Netwerkscholen wordt vergeleken met de oorspronkelijk beoogde openstelling, valt op dat er zelden sprake is van een structureel ruimere fysieke openstelling (laat staan gedurende 52 weken per jaar). De resultaten van de experimenten die zijn gehouden met een ruimere openstelling wijzen er vooral op dat het lastig is te organiseren, tot weerstand leidt bij een deel van de docenten en niet echt een behoefte vervult die zou bestaan bij studenten of de omgeving van de school. Men probeert met de openstelling wel beter aan te sluiten bij het vakantieritme van het werkveld en er is veel aandacht voor het optimaliseren van de digitale openstelling (zie ook paragraaf 3.9). Door de beperkte realisatie van dit werkzame bestanddeel, kunnen er geen gevolgen voor de kwaliteit of de kosten van het onderwijs uit worden afgeleid, met uitzondering van de constatering dat in ieder geval de kosten van zo'n ruimere openstelling soms een argument is geweest om deze te beperken.

3.8.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Wanneer gebouwen van de controlescholen open zijn buiten de 'normale' schooltijden om (bijvoorbeeld 's avonds als er les wordt gegeven aan BBL-studenten of volwassenen), kunnen studenten gebruik maken van de beschikbare faciliteiten (bijvoorbeeld een bibliotheek of werkplaats), maar dit is geen kernpraktijk en komt incidenteel voor. Ook bij de controlescholen wordt door docenten aangegeven dat studenten geen behoefte hebben aan een ruimere openstelling, studenten bevestigen dat. Digitaal, bijvoorbeeld via de Elektronische Leeromgeving, zijn de school, het lesmateriaal en opdrachten wel bereikbaar, ook 's avonds en in het weekend. Voor het beantwoorden van e-mails/telefoons wordt op de controlescholen over het algemeen de 'normale' werktijd aangehouden door docenten, hoewel dit per persoon en per situatie varieert. Op de Netwerkscholen gaven zowel docenten en studenten vaak aan dat begeleiding ook buiten de 'normale' werktijden vrij gangbaar is.

Men kan stellen dat de Netwerkscholen op verschillende manieren hebben geëxperimenteerd met het idee van een ruimere of volledige openstelling, maar dat daar geen draagvlak voor bleek te zijn. Het idee van een ruimere openstelling ontstaat ook niet 'natuurlijk' bij scholen: de controlescholen geven allen aan 'reguliere' openingstijden aan te houden en trekken de behoefte aan iets anders in twijfel.

3.8.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel 'openstelling gedurende het hele jaar' kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken:

- Voorafgaand aan een uitbreiding van de fysieke openingstijden van een school en het inzetten van extra tijd en middelen daarvoor, dient een onderzoek plaats te vinden naar de behoefte daaraan bij studenten en het afnemend beroepenveld. Hoewel die behoefte bij de onderzochte Netwerk- én controlescholen nauwelijks is gevonden, kan dit uiteraard per situatie variëren.
- De behoefte aan een ruimere openstelling kan samenhangen met het aanbod, waarbij een goede digitale toegankelijkheid van de opleiding de behoefte aan een ruimere fysieke openstelling kan beperken.
- De mogelijkheden voor een grotere digitale toegankelijkheid van het onderwijs hangt nauw samen met het functioneren van de ICT op een school.

3.9 ICT in het onderwijs

3.9.1 De vormgeving zoals beoogd in het concept van de Netwerkschool

ICT is een belangrijk werkzaam bestanddeel in het concept van de Netwerkschool, omdat het een voorwaarde is voor veel andere werkzame bestanddelen. Zo is de inzet van ICT nodig om flexibiliteit en maatwerk in de opleiding te ondersteunen en om een digitale openstelling te realiseren. Er moet in het concept van de Netwerkschool 2.0 een Elektronische Leeromgeving en een leerlingvolgsysteem worden ontwikkeld en de beschikbaarheid van laptops en computerwerkplekken voor studenten was een voorwaarde voor deelname aan het experiment.

In het Netwerkschoolboek wordt beschreven hoe ICT in elke onderwijsstap een rol vervult. Uitgangspunt is dat niet alleen het volledige curriculum, maar ook alle schoolinformatie digitaal toegankelijk is. Medewerkers en studenten moeten overal kunnen inloggen en aan het werk gaan. ICT vervult een rol bij de intake, bij het samenstellen van een leerweg, bij het uitkiezen en reserveren van modules, bij het aanbieden van leerstof en bij de toetsing. ICT moet verschillende manieren van leren kunnen ondersteunen en tempodifferentiatie mogelijk maken. De leeromgeving fungeert ook als internetgemeenschap, een

plek waar studenten onderling en medewerkers en studenten onderling kunnen samenwerken, informatie met elkaar delen, en elkaar kunnen ondersteunen.

3.9.2 De vormgeving zoals beoogd door de Netwerkscholen

De Netwerkscholen werken alle aan een uitbreiding en aanpassing van hun ICT. De ambities met ICT in het onderwijs zijn onderling zeer vergelijkbaar: Men streeft naar een betere informatievoorziening voor betrokkenen (interne en extern) en wil ICT inzetten voor een betere bedrijfsvoering en ondersteuning van het secundaire proces (registratie, administratie, leerlingvolgsysteem).

Binnen de verschillende Netwerkscholen wordt daarnaast specifiek aandacht besteed aan de inzet van ICT in het primaire proces, aan ondersteuning van het leerproces met behulp van ICT (zoals het gebruik van educatieve filmpjes en het verfilmen van lessen) en experimenteert men met afstandsleren. Daartoe wordt ook ingezet op digitalisering van lesmateriaal (vullen van de elektronische leeromgeving) en de training van docenten in e-didactiek. Daarnaast worden er computerprogramma's ontwikkeld waarmee studenten zelf hun onderwijsprogramma kunnen samenstellen, inclusief de daarbij horende flexibele inroostering, digitale toetsing (en digitale controle daarvan), voor het monitoren van de aanwezigheid van studenten en het evalueren van de mening van o.a. studenten over de kwaliteit van het onderwijs.

3.9.3 De realisatie volgens betrokkenen

De digitalisering van het onderwijs is op alle Netwerkscholen nog sterk in ontwikkeling. Scholen verschillen in de invulling en functies waarvoor ICT wordt gebruikt. Bij een aantal Netwerkscholen ligt de prioriteit bij het inzetten van ICT ter ondersteuning van het secundaire proces, zoals het opzetten van een elektronische leeromgeving (ELO) om studenten toegang te bieden tot lesmateriaal, als plek waar zij opdrachten kunnen inleveren en waar studenten en docenten de voortgang kunnen monitoren. Op een enkele Netwerkschool wordt ICT ingezet om studenten te ondersteunen bij het keuzeproces in de opleiding. Zo is er een digitale Onderwijscatalogus geïmplementeerd, waarmee studenten hun opleidingswensen kunnen ordenen, op basis waarvan een individueel onderwijsprogramma kan worden gegenereerd.

Bij andere Netwerkscholen ligt de prioriteit bij het inzetten van ICT in het primaire proces: via de ELO kunnen studenten onderwijs volgen,

communiceren met docenten en met elkaar, vragen stellen en feedback ontvangen. Ook wordt ICT soms gebruik om studenten met simulaties voor te bereiden op het werk in de praktijk. Soms bevat de digitale leeromgeving weblectures, kennisclips (korte instructiefilmpjes) en livestreams van masterclasses.

3.9.4 De uitkomsten van de Netwerkschool

Over de inzet van ICT in het primaire proces zijn soms twijfels, bijvoorbeeld omdat men zich afvraagt of je onderwijs in creatieve vakken wel kunt digitaliseren. Ook ervaart men dat de inzet van ICT niet voor alle typen studenten even bruikbaar is: op de lagere niveaus (2-3) gaan studenten minder makkelijk om met de soms ingewikkelde digitale programma's en blijft bovendien het contact tussen docent en student belangrijk voor het leerproces. Verder signaleert men als knelpunt dat ICT-ontwikkelaars en –beheerders zich onvoldoende verplaatsen in de behoeften van de dagelijkse gebruikers, waardoor gebruikers in de praktijk nog wel eens tegen belemmeringen oplopen (o.a. complexe inlogprocedures, non-compatibiliteit van programma's). Ten slotte wordt er op gewezen dat het (didactisch) inzetten van ICT vraagt om de professionalisering van docenten.

De ontwikkeling van ICT in het onderwijs is gedurende het Netwerkschool-experiment tijdrovend gebleken en de inzet is op de meeste Netwerkscholen nog niet volledig uitgekristalliseerd. De beoogde flexibiliteit binnen de Netwerkschool blijkt hoge eisen te stellen aan de ICT die wordt gebruikt. De ervaringen met de gebruikte ICT-systemen zijn erg wisselend. Op een paar Netwerkscholen laten de gebruikte systemen volgens studenten en docenten sterk te wensen over, zowel waar het gaat om toepassingen als om content. Achteraf vragen veel betrokkenen zich af of er wel voldoende is geïnvesteerd in en geëxperimenteerd met de ICT-infrastructuur.

Bij andere Netwerkscholen zijn de ervaringen positiever. Men geeft aan dat het Netwerkschool-experiment de ontwikkeling van de ELO duidelijk heeft versneld, al heeft het tijd nodig om ingeburgerd te raken bij de gebruikers (studenten en docenten). Studenten zijn over het algemeen enthousiast over digitale mogelijkheden binnen hun opleiding maar geven daarbij aan dat de mate waarin de ELO is gevuld met voldoende content sterk afhankelijk is van (de digitale vaardigheden van) de docent. Overigens wordt ook regelmatig door

studenten van de Netwerkscholen aangegeven dat zij naast materiaal op de ELO ook behoefte te hebben aan lesmateriaal op papier. Men ziet een goed werkende ELO vooral als een aanvulling op de reguliere lessen. Punt van aandacht is, ook op de Netwerkscholen waar de ICT goed lijkt te werken, dat de systemen niet zijn geïntegreerd in de systemen die ROC-breed worden gebruikt. Dat beperkt de gebruiksmogelijkheden buiten de directe opleiding en maakt de continuïteit van het systeem op langere termijn onzeker.

3.9.5 De meerwaarde van de Netwerkschool

Ook bij de controlescholen wordt gewerkt aan digitalisering van het onderwijs en ook hier met wisselende uitkomsten. Er wordt in het algemeen gebruik gemaakt van een goed werkende ELO, maar de vulling daarvan laat nogal eens te wensen over. Daarin verschillen de controlescholen niet van de Netwerkscholen. Op een van de controlescholen ziet men ICT als een ondergeschoven kindje. Er worden bijvoorbeeld wel digitale readers aangeboden, maar dat wordt niet gezien als digitaal onderwijs. Het blijkt nog een tour om vooral de oudere docenten mee te krijgen in de ontwikkelingen. En ook op de controlescholen wordt door studenten aangegeven dat ze goed kunnen werken met de elektronische leeromgeving, maar dat ze ook behoefte hebben aan lesmateriaal in papiervorm.

Bij de controlescholen blijkt dat het succes van ICT in het onderwijs vaak afhangt van individuele automatiseerders onder de docenten. Vulling, bijvoorbeeld met instructiefilmpjes, blijkt hier vaak nog het terrein voor de bevlogen individuele docent. Het aangeboden digitale onderwijs past heel goed bij het projectonderwijs op de controlescholen. Wel wordt opgemerkt dat het zaak is regelmatig de content te actualiseren, want anders bestaat het gevaar dat die statisch wordt. Het meekrijgen van docenten in het werken met ICT is niet vanzelfsprekend. Pas wanneer docenten zien dat ze er (op de lange termijn) profijt van hebben worden ze sterker gemotiveerd. Studenten geven aan dat ze vooral behoefte hebben aan een uniforme structuur (nu ontwikkelt elke docent zijn eigen inhoud) en een betere afstemming tussen ICT-systemen. Een goede ELO die overal is te bereiken, leidt volgens een van de controlescholen niet tot vaker thuis- of op afstand werken door studenten. Men geeft aan dat het fysieke contact tussen student en school onontbeerlijk blijft.

Uiteindelijk zijn verschillen in ICT-ontwikkelingen tussen Netwerkscholen en controlescholen moeilijk aan te wijzen. Scholen in het algemeen werken aan digitalisering van het onderwijs en hebben daar wisselend succes mee. Wel kan worden gesteld dat de Netwerkscholen bewuster bezig zijn met de doelen van hun ICT-ontwikkelingen en daardoor wellicht ook kritischer zijn op het bereiken van die doelen. Maar de verschillen in succes zijn minstens zo groot tussen de Netwerkscholen onderling als tussen Netwerk- en controlescholen.

3.9.6 De lessen uit het experiment

Ten aanzien van het werkzame bestanddeel 'ICT in het onderwijs' kunnen uit het experiment met de Netwerkschool de volgende lessen worden getrokken:

- Het persoonlijke contact tussen studenten en docenten blijft belangrijk in het middelbaar beroepsonderwijs. ICT moet daarom primair worden gezien als ondersteuning van het bestaande onderwijs, niet als vervanging.
- De ontwikkeling van ICT in het onderwijs kost tijd, zowel qua inhoud als qua acceptatie door gebruikers. Pas na jaren lijken er systemen te ontstaan die werken en recht doen aan de oorspronkelijke doelen.
- ICT-infrastructuur moet goed werken, anders vervalt de meerwaarde en goodwill ervan. Daarbij is het van belang dat verschillende programma's en systemen goed op elkaar zijn aangesloten en geïntegreerd in school-brede systemen. Gebruikers willen bijvoorbeeld niet op meerdere plekken dezelfde registraties bijhouden.

3.10 Deelname aan het Netwerkschool–experiment

Deelname aan het Netwerkschool-experiment kan op zich al gevolgen hebben voor de organisatie, vernieuwing, kwaliteit en kosten van het onderwijs, nog zonder dat er werkzame bestanddelen worden geïmplementeerd. Het feit dat er een structuur en middelen voor onderwijsinnovatie beschikbaar zijn kan scholen helpen om meer te reflecteren op hun positie en een visie te ontwikkelen over de manier waarop ze het onderwijs willen organiseren. Deelname aan een experiment zorgt er ook voor dat onderwijsvernieuwingen niet bij voorbaat vastliggen, maar nog kunnen worden aangepast en teruggedraaid en dat de interactie tussen vernieuwingen kan zorgen voor dynamiek. In deze paragraaf wordt gekeken wat deelname aan het Netwerkschool-experiment de Netwerkscholen heeft gebracht bovenop de implementatie van de acht eerder benoemde werkzame bestanddelen.

3.10.1 De realisatie volgens betrokkenen

Alle Netwerkscholen benoemen de beschikbaarheid van extra tijd en geld als belangrijk voor het kunnen uitdenken, experimenteren met en implementeren van onderwijsvernieuwingen op hun school. Ze geven aan dat tijd en geld schaars zijn binnen het normale onderwijsproces, waardoor onderwijsvernieuwingen vaak worden uitgesteld. De beschikbaarheid van middelen zorgt ervoor dat medewerkers kunnen worden ondersteund bij de ontwikkeling van zaken en dat iedereen binnen de school kan worden betrokken bij die ontwikkelingen. Tegelijkertijd benoemen ze ook dat tijd en geld niet voldoende zijn. Aspecten als een duidelijke structuur (model van de Netwerkschool), visie, creativiteit en doorzettingsvermogen van het projectmanagement worden als minstens zo belangrijk gezien.

De vijf Netwerkscholen zien een groot belang in onderwijsvernieuwing, vooral om aansluiting te houden bij de eisen die worden gesteld vanuit het afnemend beroepenveld, de instroom van studenten op peil te houden en de motivatie van studenten te vergroten. De meerwaarde van een experiment boven een reguliere subsidie zien scholen ook: experimenten mogen mislukken, vernieuwingen kunnen eenvoudiger worden aangepast of teruggedraaid en er is tijd beschikbaar om vernieuwingen te laten renderen. Daardoor is het gemakkelijker om (tijdelijk) draagvlak te creëren onder alle betrokkenen. Wanneer er successen worden geboekt en studenten of docenten ondervinden baten van de vernieuwingen, dan ontstaat er meer draagvlak en steun. Structuur en middelen helpen zo om de materiële en immateriële kosten van innovaties te overwinnen. Of een experiment slaagt of niet hangt dan ook onder meer af van hoe succesvol het is in het creëren van voldoende draagvlak binnen de looptijd van het experiment.

Een deel van de Netwerkscholen benoemt expliciet dat het model van de Netwerkschool oorspronkelijk een bedrijfsmatige benadering was van onderwijsvernieuwing, waar innovaties waren gericht op een betere verhouding tussen kosten en baten, maar dat er uiteindelijk veel meer nadruk is komen te liggen op een onderwijskundige invulling van het model. Zo is het werkzame bestanddeel ‘flexibiliteit en maatwerk van het onderwijs’ later toegevoegd als expliciet ijkpunt en heeft binnen de vijf Netwerkscholen een relatief groot gewicht gekregen. Ook de samenwerking met de regio en het bedrijfsleven heeft zich vooral gericht op samenwerking in het vormgeven en organiseren

van het onderwijs (bedrijfsprojecten, gastdocenten, vernieuwen van faciliteiten). Bedrijfsmatige aspecten als een gunstigere docent-student ratio, onder meer door functiedifferentiatie en de inzet van ICT, een groter kostenbewustzijn bij docenten en inkomsten uit studentondernemingen, hebben uiteindelijk veel minder gewicht gekregen. Het is aannemelijk dat voor de onderwijskundige benadering binnen de school meer draagvlak kon worden gecreëerd dan voor de bedrijfsmatige.

3.10.2 De uitkomsten van de Netwerkschool

Er is op verschillende manieren geëxperimenteerd met de 'werkzame bestanddelen' op de vijf Netwerkscholen. Sommige Netwerkscholen zijn begonnen met een proces van cultuurverandering, andere juist met een onderwijskundige vernieuwing. Een paar Netwerkscholen experimenteerden met veel veranderingen tegelijk om uiteindelijk echt iets van verandering te kunnen bewerkstellingen, andere Netwerkscholen deden dat meer stapje voor stapje. Er zijn duidelijke successen geboekt en duidelijke mislukkingen geïncasseerd. Een aantal aspecten van het model van de Netwerkschool is nog in ontwikkeling. Uit de gesprekken gehouden met projectmanagers, docenten, studenten en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld komen de volgende succesfactoren naar voren:

- Gedrevenheid van het projectmanagement
- Betrokkenheid van het College van Bestuur
- Verwachtingsmanagement ten aanzien van de uitkomsten
- Goede informatie en communicatie over veranderingen
- Docenten (en eventueel studenten) betrekken bij vormgeving en organisatie van de vernieuwing
- Docenten voldoende ondersteunen in de uitvoering van de vernieuwingen, onder andere door goede faciliteiten en niet te veel in eigen tijd laten doen
- Voldoende structuur aanbrengen bij het introduceren van flexibiliteit en maatwerk, bijvoorbeeld door het laten vastleggen van de veranderingen, waardoor flexibiliteit niet in chaos verandert
- Vooraf een realistische inschatting maken van de benodigde werkzaamheden en de benodigde tijd daarvoor
- Hanteerbaar houden van veranderingen, niet te veel veranderingen tegelijkertijd en niet te grootschalig
- Ruimte geven voor reflectie en bijstelling van innovaties, zowel aan betrokkenen als in de tijd

Uiteindelijk is een groot aantal veranderingen in de vijf Netwerkscholen teruggedraaid om de innovaties behapbaar te houden voor personeel en management. Voorbeelden daarvan zijn:

- Individuele onderwijsprogramma's, waarbij studenten binnen bepaalde grenzen het eigen curriculum samenstellen
- Het afstemmen van het onderwijs op stages
- Flexibiliteit in het inplannen van lessen en toetsen
- Combineren van BOL en BBL studenten binnen lesuren
- Het aanbieden van meer dan twee instroommomenten
- Het mogelijk maken van flexibele vakanties
- Het volledig digitaliseren van het onderwijs, dus zonder papieren

Wat ook wordt gerapporteerd is dat deelname aan het Netwerkschool-experiment de scholen een aparte status gaf binnen hun onderwijsinstelling, met alle voor- en nadelen. Als voordeel wordt genoemd de extra aandacht die ze kregen van binnen en buiten de onderwijsinstelling, als nadeel dat ze soms door anderen binnen de onderwijsinstelling werden gezien als buitenbeentje met bijzondere privileges, waar mogelijk geld was te halen. Bovendien ervoeren sommige programmamanagers dat bij successen het hogere management zich sterker ging bemoeien met de Netwerkschool, hetgeen niet altijd strookte met de organisatiecultuur en manier van leidinggeven binnen het concept van de Netwerkschool.

Tot slot is het onduidelijk of het model van de Netwerkschool of delen daarvan worden voortgezet op de vijf Netwerkscholen. Sommige aspecten van het model zijn volgens de betrokkenen onomkeerbaar geïmplementeerd binnen de school. Voorbeelden daarvan zijn de expliciet benoemde organisatiecultuur, intensieve samenwerking met het bedrijfsleven, studentondernemingen en bedrijfsprojecten, en het werken met een flexibele schil. Maar van echte borging van het model of delen daaruit bij het hogere management (College van Bestuur) is nauwelijks sprake. Volgens de ene programmamanager komt dat door het informele en ad hoc karakter van de doorgevoerde onderwijsinnovaties, die moeilijk zijn vast te leggen, volgens de andere programmamanager heeft het Netwerkschool-experiment kennelijk onvoldoende resultaat opgeleverd om het model voort te zetten, te borgen of breder uit te rollen.

3.11 Overall–resultaten

Dit hoofdstuk heeft een overzicht gegeven van de grote verscheidenheid aan resultaten binnen het experiment met het model van de Netwerkschool. In deze paragraaf wordt een poging gedaan om de belangrijkste resultaten uit het onderzoek naar de uitkomsten en meerwaarde van het model van de Netwerkschool, zoals geïmplementeerd door vijf scholen binnen het Netwerkschool-experiment, weer te geven. Onderstaande lijst van zes doet geen recht aan de veelheid en nuance in uitkomsten, maar kan worden gelezen als de meest opvallende bevindingen:

- Een expliciet benoemde organisatiecultuur is een essentieel kenmerk van het model van de Netwerkschool en heeft op alle scholen vorm gekregen. Het blijkt bovendien een belangrijke voorwaarde te zijn geweest om het verdere implementatieproces van het Netwerkschool-model te vergemakkelijken. Op de meeste Netwerkscholen heeft het geleid tot meer samenwerking en communicatie binnen de school en met de omgeving van de school (regionale onderwijsinstellingen en het afnemend beroepenveld). Dat was nodig, omdat de vijf Netwerkscholen aangeven daarin bij de start van het experiment een achterstand te hebben gehad. De mate waarin de expliciet benoemde organisatiecultuur is geborgd in het dagelijkse onderwijsproces, verschilt tussen de vijf Netwerkscholen.
- Hoewel het Netwerkschool-experiment oorspronkelijk en nadrukkelijk was gericht op een bedrijfsmatige cultuur en werkwijze, met het streven naar een meer efficiënte inzet van middelen, blijkt dit nog nauwelijks van de grond te zijn gekomen. Er is weliswaar aandacht voor meer zelfsturing bij teams, met eigen verantwoordelijkheden en verdeling van taken, maar dat heeft nog niet geleid tot financiële verantwoordelijkheid op de werkvloer. Dat heeft onder meer te maken met het beschikbaar krijgen van informatie over kosten en opbrengsten van de opleiding. Dat blijkt problematisch te zijn op verschillende niveaus in de organisatie, zowel bij een groot aantal Netwerk- als controlescholen. Dat is onder meer een reden waarom er geen goede kwantitatieve effectmeting heeft kunnen plaatsvinden. Zonder voldoende gedetailleerde en voor het organisatieproces bruikbare informatie over kosten en opbrengsten is het niet mogelijk om de efficiëntie van het onderwijs te verbeteren. Wel is er bij de Netwerkscholen inmiddels sprake van een groter kostenbewustzijn onder docenten dan bij de controlescholen.

- Intensiever contact en samenwerking met het bedrijfsleven vindt plaats op alle onderzochte scholen binnen en buiten het experiment, maar bij de Netwerkscholen lijkt het beter geborgd in structuren en minder af te hangen van het netwerk van individuen. Samenwerking met het bedrijfsleven leidt volgens alle betrokkenen tot een hogere kwaliteit van de opleiding, een grotere motivatie bij studenten en heeft bovendien bedrijfsmatige voordelen: bedrijfsprojecten met begeleiding vanuit het bedrijfsleven, de beschikbaarheid van gastdocenten, scholing van docenten en het beschikbaar stellen van faciliteiten, en dat bovendien allemaal tegen beperkte kosten.
- Er vindt meer flexibiliteit en maatwerk in de opleiding plaats bij de Netwerkscholen dan bij de controlescholen. Studenten waarderen dat, en krijgen er volgens docenten en het afnemend beroepenveld ook andere competenties door, die bovendien door dat beroepenveld positief worden gewaardeerd. Tegelijkertijd is er juist met flexibiliteit en maatwerk veel misgegaan binnen het experiment, omdat het vaak heeft geleid tot problemen met de structuur van de opleiding: roosterproblemen, geen overzicht over het gevolgde of de nog te volgen vakken, registratieproblemen en een keuzevrijheid die studenten niet altijd aankonden. Hier blijkt een gedegen ICT-infrastructuur onontbeerlijk en nog vaak te ontbreken. Het gros van de mbo-studenten blijkt overigens behoefte te hebben aan een duidelijke structuur, hetgeen nog wel eens ontbrak binnen de Netwerkscholen. Om die reden is een aantal mogelijkheden voor maatwerk waarmee is geëxperimenteerd binnen de Netwerkscholen weer teruggedraaid.
- Er is op verschillende manieren geëxperimenteerd met echte studentondernemingen, waarbij de student meer of minder verantwoordelijkheid kreeg. Daaruit blijkt dat het meerwaarde kan bieden voor een kleine groep studenten die bewust kiest of geïnteresseerd is in ondernemerschap. Voor het gros van de studenten geldt echter dat de verantwoordelijkheid voor het opleveren van een product of dienst aan een externe klant binnen de veiligheid van de school in zogenoemde bedrijfsprojecten ongeveer dezelfde meerwaarde heeft, eventueel aangevuld met een keuzemodule over ondernemerschap. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat er binnen de Netwerkscholen (nog) niet is geëxperimenteerd met een bredere variant van studentondernemingen, waarin studenten uit meerdere leerjaren en van verschillende opleidingen samenwerken.

- Aan de ruimere openstelling van de Netwerkschool, zoals beoogd in het oorspronkelijke model, is bij studenten en het afnemend beroepenveld nauwelijks behoefte. Daar wordt door controlescholen ook naar verwezen. Echter, het nadenken over of het streven naar een ruimere openstelling heeft bij de Netwerkscholen wel geresulteerd in een betere (digitale) toegankelijkheid van de school en van docenten voor studenten en het bedrijfsleven: docenten reageren ook buiten openingstijden op mail of Facebook en de toegankelijkheid van de elektronische leeromgeving is bewust verbeterd.

4 De werkzaamheid van het Netwerkschool–model

4.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is beschreven hoe vijf instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs op basis van het werk- en denkmodel De Netwerkschool 2.0 hun eigen ontdekkingstocht hebben ondernomen om aan de hand van (beoogd) werkzame bestanddelen te pogen tot beter onderwijs te komen tegen dezelfde of lagere kosten.

In hoofdstuk 2 is de aansturing van de verandering en vernieuwing vergeleken met bekende innovatiefactoren. In de vijf scholen is op verschillende wijze gekozen voor het realiseren van de voorwaarden voor succesvolle innovatie, en de volgorde daarin, zoals:

- werken aan de zichtbaarheid van het Netwerkschool-model,
- het verbeteren van het samenwerken tussen docenten,
- investeren in professionele ontwikkeling van docenten en leidinggevenden en
- er voor zorgen dat er participatie in de besluitvorming, en eigenaarschap en draagvlak voor alle vernieuwingen bij zoveel mogelijk betrokkenen zou ontstaan.

Dit is alles bij elkaar een verzameling van intensieve processen geweest, waarover de betrokkenen stellen dat zij er veel van geleerd hebben. Het is duidelijk dat het Netwerkschool-model geen blauwdruk bevat maar een verzameling van mogelijke innovatie- en oplossingsrichtingen die elke school naar eigen behoefte en met oog voor de eigen context heeft opgepakt. In dit hoofdstuk verhelderen we vanuit de ontwikkelingen binnen en vernieuwing van

het middelbaar beroepsonderwijs de wijze waarop we de aansturing van de innovatie binnen de Netwerkscholen kunnen interpreteren.

Dat doen we ook ten aanzien van de opbrengsten van de Netwerkscholen zoals in Hoofdstuk 3 beschreven, zowel naar de centrale doelstellingen van het Netwerkschool-model, als naar de kwalitatieve verbeteringen die toe te schrijven zijn aan het invoeren en implementeren van de bestanddelen van het Netwerkschool-model. We concluderen dat de bestanddelen binnen de scholen op verschillende manieren vorm kregen, dat er wisselende resultaten mee werden behaald, en dat er een veelheid aan lessen voor het mbo uit te trekken zijn.

We hebben ook aangegeven dat het niet mogelijk is geweest tot harde bewijsvoering over effecten van het model of van afzonderlijke werkzame bestanddelen te komen. Wel hebben we geconstateerd dat in ieder geval een deel van de opbrengsten in de ogen van de vele betrokkenen min of meer direct terug te voeren zijn op het experimenteren met de vernieuwingscomponenten uit het Netwerkschool-model. Tegelijkertijd hebben we gezien dat er wel degelijk verschillen in opbrengsten zijn tussen de Netwerkscholen en controlescholen waar het Netwerkschool-model niet is ingevoerd, maar waar tegelijkertijd wel een aantal soortgelijke vernieuwingen hebben plaatsgevonden. Uit die vergelijking kunnen we soms wijzen op de plausibiliteit van een daadwerkelijke realisatie van de met de Netwerkschool beoogde effecten.

In dit hoofdstuk zetten we onze lens nog iets meer op de groothoekstand door een aantal ‘grote’ ontwikkelingen in het mbo-onderwijs in het laatste decennium als achtergrond bij het Experiment De Netwerkschool te schetsen met de bedoeling dit onderzoek en zijn opbrengsten beter in perspectief te plaatsen.

Het Experiment De Netwerkschool staat niet op zichzelf. Zolang het middelbaar beroepsonderwijs bestaat, is er sprake van een stroom van vernieuwingen, met bestanddelen die identiek zijn of verwant zijn aan de als werkzaam beoogde ingrediënten van het Netwerkschool-model. Deze bestanddelen bestaan uiteraard nooit in isolatie. Er is sprake van een wederzijds afhankelijkheid tussen de bestanddelen, zoals bijvoorbeeld tussen

ICT in het onderwijs en het streven tot meer flexibiliteit en maatwerk te komen. Er is echter ook een afhankelijkheid van de context waarbinnen een model als het Netwerkschool-model vorm krijgt. Die context laat zich op drie niveaus beschrijven:

- het maatschappelijke kader, onder meer conjunctuur, als context van de mbo-sector,
- de mbo-sector als context voor vernieuwingen, en de richting die daar aan wordt gegeven, en
- de mbo-instellingen als context voor de opleidingen die met het Netwerkschool model hebben geëxperimenteerd.

4.2 De Netwerkschool als onderdeel van een veranderende omgeving

Het Experiment De Netwerkschool heeft plaatsgevonden in een veranderende economische context. Het begon op een moment dat waarop ook het mbo te maken had met de gevolgen van de financiële crisis. Binnen het mbo als geheel hebben ingrijpende veranderingen een rol gespeeld in de manier waarop onderwijs 'gemaakt' wordt. Deze veranderingen hebben op een aantal punten doelstellingen die vergelijkbaar zijn met de Netwerkschool-doelstellingen. Een belangrijke verandering is de omschakeling naar competentiegericht onderwijs, een proces dat zich ontwikkelde in dezelfde periode dat ook de Netwerkschool zich ontvouwde.

4.2.1 De Netwerkschool in economische context

Uit algemene doelen als "het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs" en "het verlagen van de kosten" werd de wens geboren om een concept of model te vinden waarmee men binnen het mbo deze doelen zou kunnen bereiken. Deze doelen hebben vanaf 2006 vorm gekregen in het Netwerkschoolmodel. Om de werkzaamheid van het model te beproeven is in 2009 het Netwerkschool-experiment voorbereid. , Vijf mbo-instellingen gingen gedurende vier jaren het Netwerkschool vormgeven. Parallel daaraan was onderzoek voorzien om te monitoren hoe de innovatie werd aangestuurd, hoe het model in de praktijk vorm zou krijgen, welke elementen werkelijk 'werkzaam' bleken te zijn, en wat de effecten hiervan zijn. en.

Het Netwerkschool-model is vlak vóór de financiële crisis gematerialiseerd. De voor dit experiment beschikbare fondsen waren afkomstig van de

aardgasbaten. De periode voorafgaande aan de financiële crisis kenmerkte zich in het mbo in grote lijnen door het geven van ruimte aan *experimenteren* en *leren tijdens het proces*. Aan het verduurzamen van de opgedane kennis in innovaties in het mbo werd relatief minder aandacht besteed (De Vijlder en Rozema, 2013).

De auteurs suggereren dat stimulatie van de 'co-creatie' (vorm van samenwerking, waarbij alle deelnemers invloed hebben op het proces en het resultaat), tussen onderwijs en het bedrijfsleven en de regionale kennisstructuur antwoord kan bieden op de slinkende overheidsinvesteringen versus de grotere behoefte aan innovaties. Met andere woorden: door het mbo slim in te richten en daarvoor efficiënt gebruik te maken van bestaande en nieuwe netwerken en kennisstructuren kan toch, ondanks beperkte middelen, een antwoord worden gevonden op de groeiende vraag naar kwaliteit en flexibiliteit binnen de middelen die beschikbaar zijn. Hierop lijkt het experiment van de Netwerkschool vooruit te lopen.

Het Netwerkschool-experiment kan binnen deze context gezien worden als vernieuwend op het vlak van verantwoording, onder meer door evaluatie als integraal onderdeel op te nemen, en door de focus op zowel lagere kosten als kwaliteitsverbetering.

4.2.2 Innovatie in het middelbaar beroepsonderwijs

Sommige doelstellingen van de vernieuwingen in het middelbaar beroepsonderwijs lijken op de doelstellingen waar de Netwerkscholen aan gewerkt hebben en dat nog doen. Maatwerk voor studenten in het beroepsonderwijs, inzet van ICT en een intensievere samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven, staan vaak al lang op de agenda. Al in de jaren 90 van de vorige eeuw werd bijvoorbeeld in het overheidsprogramma 'Aantrekkelijk Technisch Beroepsonderwijs' (ATB)[2] gewerkt aan wensen voor:

- een uitdagender leeromgeving;
- zelfstandig lerende studenten;
- flexibele inrichting van het onderwijs;
- een nauw netwerk tussen onderwijs en bedrijf;
- moderne media en leermiddelen ("optimaal gebruik van ICT") en
- een lokale invulling van het onderwijs.

---

2 Dit programma werd in pilot vorm uitgevoerd op 5 ROC's van 1996-1998. Vanaf 1999 werd het verbreed naar 20 ROC's. Zie bijvoorbeeld (Janmaat, 2001).

De behoefte aan vernieuwingen bestond niet alleen bij onderwijs en bedrijven, maar ook bij de studenten. Zo presenteerde de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) in 2006 hun ‘Tien Gouden Regels’ waar het mbo zich aan moest houden (zie www.job-site.nl). Tot deze regels behoorden onder meer maatwerk, studenteninspraak, en ‘de mogelijkheid buiten school te leren’; waaronder werd verstaan het samen met het bedrijfsleven vorm geven van het onderwijs. Uit onderzoek bleek dat in die periode studenten niet tevreden waren over de mate van inspraak en de mate van maatwerk, en dat bedrijven ook aangaven weinig inspraak te hebben in het onderwijs (Van der Meijden, 2007).

Op verscheidene manieren werd gewerkt aan het vernieuwen van het mbo om aan de voornoemde thema’s vorm te geven: zo bestond een belangrijke koerswijziging in het mbo uit de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers. De invoering van deze kwalificatiedossiers werd door de Netwerkscholen ook vaak genoemd als punt op basis waarvan cultuur en werkwijze in hun mbo-instellingen zijn veranderd.

De kwalificatiedossiers werden vanaf 2004 tot en met 2012 geleidelijk in het hele mbo ingevoerd. De invoering van deze dossiers impliceerde de invoer van competentiegericht onderwijs. Men ging er van uit dat de introductie van de dossiers (het wat) automatisch zou leiden tot een wijziging in de onderwijspraktijk (het hoe). Deze wijzigingen bleken niet zonder horten of stoten te verlopen, maar sinds 2012 werken alle mbo-opleidingen met deze kwalificatiedossiers.

De doelen van de invoering van deze dossiers zijn helder verwoord[3]. Men wilde het volgende met de invoer bereiken;

- Verhogen van studententevredenheid (door meer zelfsturing en maatwerk);
- Verhogen van medewerkerstevredenheid (door meer autonomie en functiedifferentiatie);

3 Door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, de MBO Raad/AOC Raad, Colo (nu SBB) en PAEPON (nu NRTO)

- Verhogen van de professionaliteit doorprofessionalisering en ondersteuning van leraren ten behoeve van nieuwe taken en rollen, zoals coach en begeleider;
- Verminderen van uitval, verbetering van doorstroom en bevorderen van gediplomeerde uitstroom (door verhogen van de motivatie van deelnemers, en doelmatiger leerwegen);
- Versterking van de betrokkenheid van het bedrijfsleven;
- Verhogen van de tevredenheid van het bedrijfsleven (door de hogere betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de opleiding, en de hogere kwaliteit van de afgestudeerden c.q. beginnende beroepsbeoefenaren).

Bij de invoering van de competentiegerichte kwalificatiedossiers kregen de mbo-instellingen ruimte en ondersteuning om te ‘experimenteren’,. Dit alles speelde in een periode waarin de publieke opinie, maar ook die van betrokkenen binnen het mbo, over ‘het mbo’ vrij negatief was [4].. Dit werd vaak in verband gebracht met de ‘invoering van competentiegericht onderwijs’ (van der Meijden & Petit, 2014).

Naast de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers werd (ook) binnen het mbo gewerkt aan het zogenoemde “Innovatiearrangement” (uitgevoerd door Het Platform Beroepsonderwijs, van 2003-2011[5]). De basis hiervoor is als volgt omschreven:.

“Het beroepsonderwijs is bezig met grootschalige onderwijsverbetering. Scholen werken onder andere aan:

- een betere aansluiting van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt;
- een betere doorstroom van leerlingen in de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo);
- minder uitval;
- aantrekkelijker en competentiegericht onderwijs.”.

Om deze effecten te bereiken stelde het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen vanaf 2003 middelen beschikbaar om te experimenteren met vernieuwingen. Regionale samenwerkingsverbanden van bedrijven en scholen in de beroepskolom konden voor deze experimenten een beroep doen op

4 Juist in deze periode werd het idee van de Netwerkschool geboren
5 2011 was de uiterste datum om plannen in te dienen. Een aantal projecten is nu nog in uitvoering.

subsidie van de regeling het Innovatiearrangement. Van deze mogelijkheid . is binnen het mbo intensief gebruik gemaakt ., overigens met wisselenderesultaten (Sanou en Moerman, 2013).

4.2.3 Hoe uniek zijn de doelstellingen van de Netwerkschool?

We zien in voorgaande dat voor het beroepsonderwijs stelselmatig een aantal doelstellingen werd herhaald

- de schoolorganisatie moet flexibeler,
- de school en het bedrijfsleven moeten meer samen optrekken,
- doorstroom in de beroepskolom moet worden bevorderd,
- het onderwijs moet aantrekkelijker (om de uitval terug te dringen),

Deze doelen corresponderen met die van de Netwerkschool. Daarnaast kent het Experiment De Netwerkschool een aantal in het oog springende praktische uitwerkingen, zoals:

- openstelling gedurende het hele jaar;
- betaling van deelnemers;
- het expliciet benoemen van de eigen organisatiecultuur en
- variatie in arbeidscontracten, professioneel personeelsbeleid.

Het Netwerkschoolmodel deelt dus in meer of mindere mate een aantal doelstellingen met andere vernieuwingen in het mbo. Sommige doelstellingen van de Netwerkschool komen echter niet of nauwelijks voor in de rest van het mbo, zo bleek na consultatie van diverse experts[6] en in een vergelijking met de controlescholen in het onderzoek. Met andere woorden, voor sommige doelstellingen geldt dat het Netwerkschool-model een van de manieren is waarop het mbo die doelen probeert te bereiken. Voor andere (vooral praktische) doelstellingen geldt dat het Netwerkschool-model als experiment vernieuwend is.

4.3 De werkzame bestanddelen van de Netwerkschool nader bekeken

De werkzame bestanddelen uit de Netwerkschool als werk- en denkmodel bevatten concepten en bouwstenen voor innovatie. Elk van de vijf scholen heeft

6 De geconsulteerde experts (Anneke Westerhuis - ecbo, Huub Schmitz - HPBO, Lex Sanou - SIA) wijzen deze in het oog springende doelen aan.

keuzen gemaakt en prioriteit gegeven aan verschillende interventies om veranderingen in de organisatie teweeg te brengen. We hebben gezien in hoofdstuk 2 dat bij de aansturing van de ontwikkeling van de Netwerkschool geen dwingend keurslijf is opgelegd, noch bij de wijze van invoering, noch bij de vormgeving van de vernieuwing. Dat heeft de projectmanagers de mogelijkheid gegeven prioriteit te leggen bij die elementen die aansloten bij hun uitgangspositie, bij de visie van de opleiding, knelpunten die speelden en het urgentiebesef van de betrokkenen. De projectleiding bleek met name belangrijk bij visie- en cultuurontwikkeling, het voorzien in de nodige professionalisering, het vormen en aansturen van teams en het omgaan met medewerkers die niet mee konden of wilden in de vernieuwing. Dat er wisselingen zijn geweest in die functie gedurende het vernieuwingsproces was niet bevorderlijk voor de continuïteit van het proces.
Ook contextkenmerken waren bepalend voor de invoering van de vernieuwing. De projectmanagers benadrukken vooral de belangrijke rol van hun huisvestingssituatie, de nabijheid van het werkveld en andere onderwijsinstellingen, en de economische crisis.

De grote verschillen tussen de vijf Netwerkscholen zijn karakteristiek voor het mbo. Zo is uit onderzoek naar de wijze waarop mbo-instellingen omgingen met de introductie van kwalificatiedossiers bekend dat de manier waarop het onderwijs wordt ingericht per mbo-instelling en per opleiding sterk kan verschillen. Dit heeft onder meer te maken met de mate van vrijheid van onderwijsinstellingen bij de vormgeving van hun onderwijs (het ‘hoe’, om met de commissie Dijsselbloem te spreken, zie Ledoux et al, 2013), ook al staat het ‘wat’, in dit geval bijvoorbeeld de kwalificatiedossiers, min of meer vast. Die ruimte maakt het bijvoorbeeld mogelijk om aansluiting te vinden bij de regionale arbeidsmarkt, de specifieke populatie in de scholen optimaal te bedienen, maar ook om recht te doen aan de ontstaansgeschiedenis van een opleiding.

Uit dit onderzoek wordt duidelijk dat er een onderlinge verbondenheid en wederzijdse afhankelijkheid is tussen de Netwerkschool–bestanddelen, en dat dit zo door de verschillende betrokkenen wordt ervaren. Zo is ICT uiteraard sterk verbonden met flexibiliteit en maatwerk, en openstelling (door het ene is het andere beter mogelijk).. De organisatiecultuur heeft een sterke relatie met een al dan niet aanwezige bedrijfsmatige cultuur. Het succes van

studentondernemingen is logischerwijze weer afhankelijk van de relatie tussen de regio c.q. bedrijfsleven en de school.

Hieronder bespreken we drie clusters waarin de verschillende werkzame bestanddelen volgens de betrokkenen kunnen worden geordend, met aandacht voor contextafhankelijke factoren en de situatie in het mbo als geheel:

1) De onderlinge omgang en cultuur binnen de scholen
   a. Expliciet benoemde organisatiecultuur
   b. Bedrijfsmatige cultuur en werkwijze
   c. Professionalisering (functiedifferentiatie)
2) De scholen in relatie tot de buitenwereld
   a. Betrokkenheid regio en bedrijfsleven
   b. Studentondernemingen
3) De flexibiliteit van de scholen
   a. Flexibiliteit en maatwerk
   b. Openstelling gedurende het hele jaar
   c. ICT in het onderwijs

4.3.1 De onderlinge omgang en cultuur binnen de scholen

Onderwijsvernieuwingen, zoals beoogd met de Netwerkschool, vergen een verandering in het gedrag en de werkwijze van alle betrokkenen binnen de schoolorganisatie. Daarvoor moet duidelijk zijn wat het bestaande gedrag en de bestaande werkwijze is, wat het gewenste gedrag en de gewenste werkwijze is, op welke manier een verandering teweeg kan worden gebracht en wordt ondersteund door alle betrokkenen. In veel schoolorganisaties zijn bestaand gedrag en werkwijzen echter impliciet, historisch gegroeid en ingesleten, en is er nauwelijks sprake van een gedeelde visie op de inhoud en organisatie van het onderwijs. Docenten zijn vaak inhoudelijk gedreven, waardoor ze handelen naar eigen inzicht, weinig oog hebben voor ontwikkelingen buiten het eigen vakgebied en niet noodzakelijk gericht zijn op samenwerking en kennisdeling. Ook studenten worden vaak weinig betrokken bij de organisatie van hun opleiding. Samen geeft dat onvoldoende draagvlak en organiserend vermogen om te komen tot daadwerkelijke onderwijsvernieuwingen, laat staan een intensivering van de samenwerking met de regio en het bedrijfsleven, of het bieden van maatwerk binnen een coherente opleiding aan studenten, aspecten die ook worden beoogd met het model van de Netwerkschool. Een

cultuurverandering vormt de basis voor invoering van de Netwerkschool en heeft dan ook een . hoge prioriteit.

Als een van de belangrijkste resultaten uit het onderzoek naar de uitkomsten en meerwaarde van het model van de Netwerkschool, zoals geïmplementeerd door vijf scholen binnen het Netwerkschool-experiment, hebben we ten aanzien van een expliciet benoemde organisatiecultuur dan ook gevonden dat dit als essentieel kenmerk van het model wordt beschouwd en dat het op alle scholen vorm heeft gekregen. Volgens betrokken studenten en studenten wordt daardoor veel meer samengewerkt en gecommuniceerd, zowel tussen docenten onderling, tussen docenten en studenten, als met de omgeving van de school (regionale onderwijsinstellingen en afnemend beroepenveld). Dat was nodig, omdat de vijf Netwerkscholen aangeven daarin bij de start van het experiment een achterstand te hebben gehad. Een vergelijking met de vijf controlescholen in het onderzoek bevestigen dat. Verder wordt aangegeven dat er meer duidelijkheid is ontstaan over de verdeling van verantwoordelijkheden. Docenten hebben weliswaar meer taken en verantwoordelijkheden gekregen, maar ook de mogelijkheid om daar hun eigen rol in te bepalen. Dat heeft de onderlinge verbondenheid en de betrokkenheid bij de opleiding vergroot. Vrijwel alle geïnterviewden geven aan elkaar meer aan te spreken, waardoor er meer dan voorheen sprake is van kennisuitwisseling en een kritische houding ten aanzien van de organisatie en de kwaliteit van het onderwijs. Ook studenten hebben (gevoelsmatig) meer invloed gekregen op de organisatie van het onderwijs en het contact met hun docenten is laagdrempeliger en informeler geworden. Dat zien we minder sterk terug bij de controlescholen. Het is daarom plausibel dat de motivatie bij zowel docenten als studenten binnen de Netwerkscholen sterker is toegenomen dan op de controlescholen. Het vormgeven aan een expliciet benoemde organisatiecultuur blijkt bovendien een belangrijke voorwaarde te zijn geweest om het verdere implementatieproces van het Netwerkschool-model te vergemakkelijken. De mate waarin de expliciet benoemde organisatiecultuur is geborgd in het dagelijkse onderwijsproces, verschilt tussen de vijf Netwerkscholen.

Alle vijf de Netwerkscholen zijn als uitwerking van een expliciet benoemde organisatiecultuur aan de slag gegaan met het opstellen van een cultuurkaart. Een cultuurkaart is een beknopt document waarop de volgens de medewerkers belangrijkste kernwaarden van de school staan beschreven, alsmede de manier

waarop die in de dagelijkse praktijk worden geïmplementeerd. We hebben geconcludeerd dat de discussie over en de zichtbaarheid van de cultuurkaart een proces van nadenken over de eigen organisatiecultuur op gang heeft gebracht. Dat is de basis van waaruit daadwerkelijke cultuurveranderingen plaats kunnen vinden. De cultuurkaart vormt een lijst van afspraken waar medewerkers elkaar op kunnen aanspreken, zeker omdat de medewerkers de cultuurkaart zelf (mede) hebben ontwikkeld. Ook wordt de cultuurkaart gebruikt om focus aan te brengen in processen binnen de Netwerkschool, zoals de kwaliteitscyclus, de functionerings- en beoordelingscyclus en de planning- en taakstellingcyclus. Soms vindt zelfs een verankering plaats in het HRM-beleid. Ten slotte geeft de cultuurkaart richting aan de manier waarop naar buiten wordt getreden, bijvoorbeeld in het contact met ouders of het bedrijfsleven.

In een reflectie op vernieuwingen in het mbo in zijn algemeenheid wordt geconstateerd dat er een behoefte is aan focus op de organisatorische innovatie en aan een lerende reflectieve cultuur (De Vijlder en Rozema, 2013). Het onderzoek bij de Netwerkscholen wijst in dit kader op een aantal leerpunten. De organisatiecultuur wordt, binnen het Netwerkschool-model, niet alleen benoemd als conditioneel voorafgaande aan vernieuwingen, maar vormt een essentieel element van de Netwerkschool. Kenmerkend voor de Netwerkschool is een cultuur die waarden herbergt als verantwoordelijkheid, ambitie, positieve houding, openheid, samenwerking en innovatie. Uit dit onderzoek blijkt dat het wenselijk is dat de cultuur wordt ontwikkeld door medewerkers zelf (bottom-up). Dit leidt tot een beter draagvlak voor verandering en innovatie. Er is een positieve relatie tussen de ‘bestendiging’ van een cultuurverandering en de mate van de betrokkenheid van medewerkers. Hoe intensiever medewerkers worden betrokken, hoe bestendiger de vernieuwing. Dit wordt versterkt als betrokkenen zich serieus genomen voelen en er een formele borging plaatsvindt, zoals bijvoorbeeld in HRM-beleid.

Daarnaast veronderstelt de Netwerkschool dat er een bedrijfsmatige cultuur wordt ontwikkeld; . adequate sturingsinformatie over kosten en opbrengsten (onderwijsoutput) is onmisbaar. Hoewel het Netwerkschool-experiment oorspronkelijk nadrukkelijk was gericht op een bedrijfsmatige cultuur en werkwijze, met het streven naar een meer efficiënte inzet van middelen, blijkt

deze nog nauwelijks van de grond te zijn gekomen. Er wordt meer gewerkt met teams die zelfsturend zijn, taakdiffentiatie kennen en meer verantwoordelijkheid hebben, maar deze teams hebben nauwelijks financiële verantwoordelijkheid. Het blijkt lastig om bruikbare informatie beschikbaar te krijgen over kosten en opbrengsten van de opleiding. Dat geldt voor verschillende niveaus in de organisatie, en zowel bij de meeste Netwerkscholen als bij de controlescholen. Zonder voldoende gedetailleerde en toegespitste informatie over kosten en opbrengsten van de Netwerkschool islastig vast te stellen of ingezette maatregelen de efficiëntie van het onderwijs daadwerkelijk verbeteren. Wel zien we bij de Netwerkscholen een groter kostenbewustzijn bij de docenten dan bij de controlescholen.

Binnen het onderwijs is een bedrijfsmatige cultuur niet automatisch aanwezig, zo blijkt ook uit onderzoek van de Onderwijsraad (2009):

> *"vooral in het primair en voortgezet onderwijs (constateert de raad) een gering besef van doelmatigheid. Dit wordt onder andere veroorzaakt door een gebrek aan inzicht in kosten. Men weet vaak niet wat een bepaalde onderwijsinrichting kost aan inzet van mensen en gebruikte middelen (…) Tijdschrijven komt in het onderwijs niet of nauwelijks voor".*

In zijn aanbeveling stelt de raad: *"De raad beveelt aan om instrumenten te laten ontwikkelen die op een toegankelijke manier inzicht geven in deze kosten. Goede voorbeelden uit de mbo-sector zijn instrumenten als de Onderwijscalculator en Match4You"* hiermee suggererend dat het in het mbo beter is gesteld met het inzicht in bedrijfsvoering. Onderzoek van Van der Meijden & Steehouder (2010) laat echter zien dat dat scholen op dit punt verschillen en datinzicht in bedrijfsvoering binnen het mbo in het algemeen niet op alle niveaus in de organisatie aanwezig is. Dit probleem wordt ook beleidsmatig onderkend. Zo stelt het ministeriële actieplan "Focus op vakmanschap 2011-2015" dat maximaal ingezet moet worden op een goede opleiding voor vakmensen, waarbinnen de hoofdcategorieën 'verminderen complexiteit beroeps- en volwasseneneducatie' en 'besturing en bedrijfsvoering op orde' genoemd worden (Van de Venne, 2012).

Ook docenten krijgen dus een rol bij de verbetering van de bedrijfsvoering. Duidelijk is dat het takenpakket van docenten in het vernieuwde onderwijs

steeds breder en diverser wordt [7]. Het is de vraag of de daarvoor benodigde competenties binnen één persoon aanwezig kunnen zijn. Dit is een van de redenen waarom in het mbo in toenemende mate wordt gewerkt met teams waarbinnen functie- en taakdifferentiatie vorm krijgt.

Functiedifferentiatie wordt in de Netwerkschool op verschillende manieren ingezet, en met verschillende doelen. Door docenten in te zetten op hun talenten en ze daarnaast te laten werken in teams waarin andere deskundigheden vertegenwoordigd zijn, bevordert men het goed functioneren van docenten én het leren van elkaar. Leren van elkaar maakt docenten ook breder inzetbaar. Daarnaast worden ook onderwijsassistenten ingezet; enerzijds om docenten te ontlasten, anderzijds omdat daarmee kostenbesparingen kunnen worden gerealiseerd.

Verder wil men in de Netwerkschool werken met een combinatie van onderwijsteams met een vaste aanstelling en een flexibele schil van docenten; met deze schil kan de inzet van docenten gemakkelijker worden afgestemd op schommelingen in studentenaantallen. Ook daarmee kunnen kostenbesparingen worden gerealiseerd. Op alle Netwerkscholen wordt in toenemende mate gebruik gemaakt van externen in het onderwijsproces. Aanvullende vakkennis wordt meer van buiten gehaald, er worden keuzemodules aangeboden die ontwikkeld en georganiseerd worden door het bedrijfsleven. Daarmee kan een betere afstemming op de onderwijsvraag van studenten worden gerealiseerd, niet alleen in kwalitatieve, maar ook in kwantitatieve zin. Gastdocenten worden niet belast met de organisatie van het onderwijs en kunnen zich dus volledig richten op de inhoud. Er kan een meer flexibel aanbod worden gerealiseerd zonder extra kosten. Toch worden er ook kanttekeningen geplaatst bij de grote inzet van externen; dat mensen uit het werkveld die inhoudelijk deskundig zijn niet altijd ook didactisch voldoende competent zijn.

---

7 In literatuur genoemde rollen voor de mbo-docent zijn onder andere: accountmanager contractonderwijs, ambassadeur, assessor, avo-docent, beoordelaar, bpv-begeleider en -coördinator, coach, decaan, examinator, ict-coördinator, innovator, instructeur, intaker, job coach, lector, leerbegeleider, leerlingbegeleider, leermeester, loopbaanbegeleider, mentor, ontwikkelaar, opleidingscoördinator, praktijkbegeleider, praktijkopleider, remedial teacher, stagebegeleider, stagecoördinator, studiebegeleider, teamleider, teamplayer, trainer, trajectbegeleider, tutor, vakdocent, verhalenverteller, werkplekbegeleider, workshopbegeleider, zorgcoördinator

De impact van de Netwerkschool op functiedifferentiatie en de verdeling van taken in het onderwijs verschilt voor de vijf onderzochte Netwerkscholen. Waar de beoogde functiedifferentiatie (intern en extern) is gerealiseerd, heeft deze een andere manier van lesgeven en een andere manier van organiseren van het onderwijs tot gevolg gehad; daardoor is meer flexibiliteit en maatwerk mogelijk gebleken. Daarnaast heeft het geleid tot een reductie in (personeels)-kosten en een vergroting van het onderwijsaanbod en bijbehorende keuzevrijheid voor studenten. Waar nog geen sprake is van substantiële vorderingen in functiedifferentiatie, vindt men het mede als gevolg van de waargenomen veranderingen in de organisatiecultuur wel plausibel dat er meer geschoven kan worden met taken binnen de Netwerkschool. Dat levert meer flexibiliteit bij de inzet van personeel op, maar een substantiële besparing op kosten door functiedifferentiatie wordt dan niet gerealiseerd.

Is het nu ‘typisch Netwerkschool’ om meer bezig te zijn met kosten, taakdifferentiatie en een (bedrijfsmatige) cultuur? Is er sprake van een cultuuromslag in het algemeen? Netwerkscholen geven dit wel aan. De ‘muren zijn geslecht’, docenten zijn ‘opener naar andere partijen’, docenten zijn zich meer bewust van kosten, bijvoorbeeld van gastdocenten. Het beter expliciteren van de organisatiecultuur, waarin de zichtbare cultuurkaart een duidelijke rol heeft gespeeld, heeft zeker voor gesprekken en reflectie op de omgang met elkaar en de buitenwereld gezorgd.

Ten aanzien van de samenhangende werkzame bestanddelen van het Netwerkschool-model op het gebied van de onderlinge omgang en de organisatiecultuur binnen de vijf Netwerkscholen, kan gesteld worden dat er in de scholen in vergelijking met de situatie vóór het Experiment De Netwerkschool daadwerkelijk sprake is van een veranderde cultuur, zowel op het gebied van het omgaan en leren van en met elkaar, als op het gebied van professionalisering en flexibilisering. Daarnaast is er in alle Netwerkscholen sprake van meer aandacht voor een bedrijfsmatige cultuur en werkwijze. Dit zijn alle veranderingen die in de ogen van de betrokkenen toe te schrijven zijn aan interventies die in het licht van de invoering van het Netwerkschool-model zijn geëntameerd. Soortgelijke ontwikkelingen hebben zich echter ook (en mogelijk eerder) in de rest van het middelbaar beroepsonderwijs voorgedaan. De meerwaarde van het Netwerkschool-model zit vooral in de explicitering van

de organisatiecultuur, het ontstaan van een groter kostenbewustzijn bij docenten en een sterkere ontwikkeling van een flexibele schil en de daarmee gepaard gaande functiedifferentiatie.

4.3.2 De scholen in relatie tot de buitenwereld

Binnen het mbo is veel gedaan om de betrokkenheid van en met 'de buitenwereld' te verhogen. Al eerder meldden we de beleidswensen vanaf de jaren 90 om een "*nauw netwerk tussen onderwijs en bedrijf*" te bewerkstelligen. Ook de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers, alom gezien als geïnitieerd door het bedrijfsleven, heeft als hoofddoelstelling een grotere betrokkenheid van het (regionale) bedrijfsleven bij de opleidingen. Onderzoek bij ruim 1400 leerbedrijven en het georganiseerd bedrijfsleven laat zien dat die betrokkenheid inderdaad hoger werd bij opleidingen die werkten met competentiegerichte dossiers. Mbo-docenten geven ook stelselmatig aan dat de verbinding met de beroepspraktijk a) belangrijk is en b) hun eigen deskundigheid om die verbinding in hun onderwijs te leggen weliswaar voldoende is maar verder verbeterd kan worden (Van der Meijden, et al., 2009).

Ook aan de verbindingen tussen het mbo en andere sectoren van het onderwijs wordt veel aandacht besteed. De wens van leerlingen, studenten en hun ouders om een 'zo hoog mogelijk' opleidingsniveau te realiseren (Van Eck, et al, 2013) heeft geleid tot een groeiende stroom mbo'ers die naar het hbo gaan. De aansluiting met het aanleverende vo (vmbo, maar ook havo) krijgt ook steeds meer aandacht, vanuit het 'beroepskolom'-denken, maar ook vanuit praktische aansluitingsoverwegingen. Zo wordt er nagedacht over een dermate 'soepele' aansluiting binnen de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo) dat deze kan concurreren met de route havo-hbo, qua snelheid en inhoud[8].

Onderzoek naar samenwerkingsverbanden tussen het mbo en regionale partners stelt dat de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven een proces van lange adem vergt. Samenwerking veronderstelt specifieke vormen van strategische sturing op bestuurlijk en uitvoerend niveau, voldoende vertrouwen tussen de personen aan het roer, en het vermogen om

---

8 Gevolg zou kunnen zijn dat basisschoolleerlingen minder vaak naar het havo 'gepusht' worden omdat de route via de beroepskolom een snel en aantrekkelijk alternatief wordt. .

leerprocessen te ontwerpen en te begeleiden (zie bijvoorbeeld Glaudé & Karsten, 2007).

Het opstarten van een samenwerkingsvorm vraagt om het gezamenlijk doordenken van een aantal bewuste keuzen (Smulders, et al. 2013):

- vaststellen van de belangrijkste gedeelde ambitie;
- vaststellen van het aantal (bedrijfs-)partners (en hun netwerk);
- oog hebben voor ieders belangen bij de samenwerking;
- kiezen voor een samenwerkingsvorm die past bij de doelstellingen;
- vaststellen van de gewenste impact op huidige school en bedrijfsorganisatie;
- mate waarin men wil aansluiten bij bestaande routines in leerprocessen of deze juist wil doorbreken;
- het borgen van innovatie in de financiering van het onderwijs;
- mate van ondernemerschap en risicomanagement;
- noodzakelijke investeringen in professionele ontwikkeling van medewerkers in school en bedrijf.

We constateren dat de betrokkenheid van het bedrijfsleven en het (regionale) onderwijs bij de vijf Netwerkscholen gedurende de experimenteerperiode zichtbaar is. Ook lijkt de groei van die betrokkenheid gedurende de experimenteerperiode evident, al betreft het in de meeste gevallen een intensivering van relaties die sowieso bestaan (en moeten bestaan, bijvoorbeeld in de vorm van relaties met stage-bedrijven). Het typische van de Netwerkschool lijkt niet zozeer te liggen in de contacten met stage- of BPV-bedrijven, het gebruik van werkveldcommissies of de inzet van gastdocenten, maar vooral in de open houding naar het bedrijfsleven en de interesse in het belang van bedrijven bij de samenwerking met de Netwerkschool. Dat wordt door het afnemend beroepenveld beaamd.

De intensievere samenwerking met het bedrijfsleven heeft een aantal voordelen voor de opleiding. Deze is meer praktijkgericht met meer up-to-date onderwijs en faciliteiten en het biedt kostenvoordelen via de grotere inzet van gastdocenten, bij de aanschaf van apparatuur en het (door het bedrijfsleven) bijscholen van docenten. Studenten en docenten zijn over het algemeen enthousiast over de resultaten van de samenwerking, maar noch docenten, noch vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld zeggen iets te

merken van structureel andere kwaliteiten bij studenten, met uitzondering wellicht van de manier waarop ze zich presenteren.

Tegelijk zijn er aanwijzingen dat de Netwerkscholen bewuster omgaan met 'hun' relaties in de omgeving van de school dan de controlescholen. Dat bewustzijn is een voorwaarde om tot een duurzamere netwerkstructuur te komen, met een borging die het niveau van individuele contacten overstijgt. Ook zien we dat de vorm van de relaties samenhangt met de aard van het werkveld, en dus wordt afgestemd op de 'eigen unieke' contexten. In de sector Bouw-Infra is een sterkere verbinding met het bedrijfsleven, waar in de sector Zorg aansluiting bij gezondheidszorg centraal staat. Verder kunnen verbindingen onder druk staan door conjuncturele veranderingen, zoals de crisis in de bouw, of veranderde wet- en regelgeving, zoals in de zorg. En in de ene sector komt doorstuderen in het hbo meer voor dan in de andere sector. We zien overigens dat ook bij de controlescholen sprake is van een intensivering van de omgang met deze relaties.

Een sterk aan regionale betrokkenheid gerelateerd bestanddeel van het model van de Netwerkschool wordt gevormd door de studentondernemingen. Binnen het Netwerkschool-model nemen deze een belangrijke plaats in. Ondernemerschap maakt deel uit van het curriculum of zelfs van de kernwaarden van de Netwerkschool en alle studenten komen in principe in aanmerking voor participatie in een studentonderneming of studentbedrijf. Op geen van de vijf Netwerkscholen is echter een brede invulling van studentondernemingen gerealiseerd zoals beoogd in het model van de Netwerkschool, met samenwerking van studenten van verschillende opleidingen, niveaus en leerjaren.

De studentondernemingen vormen een brug tussen onderwijs en werkveld en bevorderen het aangaan en versterken van de onderlinge relaties. We zien bij zowel de Netwerkschool als de controlescholen dat er toenadering tussen 'markt' en scholen plaatsvindt, door middel van studentondernemingen, bedrijfsprojecten, dan wel extra aandacht voor ondernemersvaardigheden. Het lijkt erop dat het mbo-onderwijs steeds minder 'los' staat van de markt en (regionale) partijen, en dat de verwevenheid sterker wordt.

Gezien het feit dat het versterken van de relatie van de scholen met 'hun' buitenwereld in veel innovatiedoelen, maar ook generieke doelen (zoals die voor cgo) genoemd wordt, en het feit dat ook controlescholen zich vergelijkbaar met die relaties bezighouden, lijkt het erop dat de Netwerkschool één van meerdere 'aanjagers' is om de banden met het bedrijfsleven en het omringend beroepenveld aan te halen. Wel leren we van dit onderzoek dat de wijze waarop de banden vorm krijgen, samenhangt met de aard van de opleidingen. Voor de opleiding mediavormgever zijn de partijen in de 'buitenwereld' en de wijze waarop banden wederzijds productief zijn, volstrekt anders dan bij de opleiding middenkader engineering.

In de uitwerking van de Netwerkschool 2.0 worden studentondernemingen en ondernemerschap beschouwd als een belangrijk element van het model van de Netwerkschool. In de praktijk krijgen deze onderdelen bij de vijf Netwerkscholen duidelijk meer aandacht dan bij de controlescholen, maar daarmee is niet gezegd dat het unieke elementen zijn van de Netwerkschool. Op de controlescholen wordt vaak en al langer gewerkt met bedrijfsprojecten, tot grote tevredenheid van studenten en docenten. Ook bij de Netwerkscholen zijn met bedrijfsprojecten of op bedrijfsprojecten gelijkende studentondernemingen de meest positieve ervaringen opgedaan. Daar bestaat voor het gros van de studenten een betere balans tussen investeringen (in tijd en moeite) en opbrengsten (plezier en leerresultaat).

4.3.3 De flexibiliteit van de scholen

Van Kuijk et al (2010) concluderen op basis van onderzoek naar flexibiliteit in het mbo:

"Het mbo staat voor de opdracht om tegemoet te komen aan de wensen van een zeer diverse deelnemerspopulatie. We denken daarbij zowel aan flexibiliteit naar leertempo als naar onderwijsinhoud. Bij voortduring worden echter vragen gesteld over de geringe flexibiliteit van scholingstrajecten in mbo–instellingen en in de verschillende opleidingen daarbinnen."

Het ging daarbij om verschillende problemen:

- De grote verschillen tussen deelnemers aan opleidingen en trajecten en elk van deze deelnemers wil maatwerk (vraagsturing). Mbo-instellingen werken echter vooral aanbod gestuurd voor grote groepen met als belangrijkste organisatieprincipe het leerstofjaarklassensysteem;

- Mbo's hebben in regulier bekostigde opleidingen en trajecten moeite met het organiseren en financieren van de gewenste flexibiliteit;
- Moeilijkheden met flexibele instroom door het geringe aantal instroommomenten.

Deze problemen of uitdagingen zien we ook terug bij de Netwerkscholen. Men wil maatwerk verzorgen, maar hoe krijgt men dat goed georganiseerd tegen beperkte kosten? Ook het geringe aantal instroommomenten wordt als knelpunt herkend. De Netwerkscholen gaven aan dat veranderingen hierin lastig te organiseren bleken.

In het mbo als geheel wordt weliswaar voortdurend gewerkt aan het invullen van flexibiliteit, maar er wordt ook geconstateerd dat de sector er (nog) niet voldoende in slaagt om mogelijkheden die bijvoorbeeld EVC, deelcertificaten, en competentiegericht onderwijs, bieden om te flexibiliseren, volledig te benutten. Vaak verwijst men daarbij naar belemmeringen vanuit regelgeving en toezicht. De oplossingen worden door mbo-instellingen vooral gezocht in onderwijsinhoudelijke aspecten van flexibiliteit, terwijl deze vermoedelijk meer gezocht zouden moeten worden in organisatorische aspecten van flexibiliteit (Van Kuijk, et al, 2010).

We constateren in ieder geval dat er meer flexibiliteit en maatwerk in de opleiding plaatsvindt bij de Netwerkscholen dan bij de controlescholen. Die flexibiliteit en maatwerk uit zich in meer flexibiliteit in het aanbod qua instroommomenten, inhoud, tempo en soms niveau. Studenten waarderen dat en krijgen er volgens docenten en het afnemend beroepenveld ook andere competenties door, die bovendien door dat beroepenveld positief worden gewaardeerd. Tegelijkertijd is er juist met flexibiliteit en maatwerk veel misgegaan binnen het Netwerkschool-experiment, omdat het vaak heeft geleid tot problemen met de structuur van de opleiding: roosterproblemen, geen overzicht over het gevolgde of de nog te volgen vakken, registratieproblemen en een keuzevrijheid die studenten niet altijd aankonden. Hier blijkt een gedegen ICT-infrastructuur onontbeerlijk en nog vaak onvoldoende aanwezig. Het gros van de mbo-studenten blijkt overigens behoefte te hebben aan een duidelijke structuur en een overzichtelijk aanbod, hetgeen nog wel eens ontbrak binnen het flexibel georganiseerde onderwijs op de Netwerkscholen.

Om die reden is een aantal mogelijkheden voor maatwerk waarmee is geëxperimenteerd binnen de Netwerkscholen uiteindelijk weer teruggedraaid.

Aan een andere vorm van flexibilisering, de ruimere openstelling van de Netwerkschool, zoals beoogd in het oorspronkelijke model, blijkt bij studenten en het afnemend beroepenveld nauwelijks behoefte. Daar wordt door controlescholen ook naar verwezen. Echter, het nadenken over of het streven naar een ruimere openstelling heeft bij de Netwerkscholen wel geresulteerd in een betere (digitale) toegankelijkheid van de school en van docenten voor studenten en het bedrijfsleven: docenten reageren ook buiten openingstijden op mail of Facebook en de toegankelijkheid van de elektronische leeromgeving is bewust verbeterd.

Een antwoord op de groeiende behoefte aan flexibiliteit (intern en extern) kan gevonden worden in ICT. Uiteraard vinden die ontwikkelingen in het huidig tijdgewricht in de gehele samenleving plaats. Veel scholen in het voortgezet en hoger onderwijs werken met elektronische leeromgevingen (ELO's), de meerderheid van de jongeren leeft met een smartphone, computers, digitale middelen, waar scholen (uiteraard?) op inspelen. Dit gebeurt ook bij de Netwerkscholen. De inzet van ICT in het primair proces en in het secundair proces, de ondersteuning van het onderwijs, is gedurende het Netwerkschool-experiment tijdrovend gebleken en is op de meeste Netwerkscholen nog niet volledig uitgekristalliseerd. De beoogde flexibiliteit binnen de Netwerkschool blijkt hoge eisen te stellen aan de ICT die wordt gebruikt. De ervaringen met de gebruikte ICT-systemen zijn erg wisselend. Op een paar Netwerkscholen laten de gebruikte systemen volgens studenten en docenten sterk te wensen over, zowel waar het gaat om programmatuur en toepassingen als om de inhoud daarvan, de content. Achteraf vragen veel betrokkenen zich af of er wel voldoende is geïnvesteerd in en geëxperimenteerd met de ICT-infrastructuur.

Bij andere Netwerkscholen zijn de ervaringen positiever. Men geeft aan dat het Netwerkschool-experiment de ontwikkeling van de ELO duidelijk heeft versneld, al duurt het een tijd voor de ELO is 'ingeburgerd' bij de gebruikers (studenten en docenten). Studenten zijn over het algemeen enthousiast over digitale mogelijkheden binnen hun opleiding maar geven daarbij aan dat de mate waarin de ELO is gevuld met voldoende content sterk afhankelijk is van (de digitale vaardigheden van) de docent. Overigens wordt ook regelmatig door

studenten van de Netwerkscholen (én controlescholen) aangegeven dat zij naast materiaal op de ELO ook behoefte hebben aan lesmateriaal op papier. Men ziet een goed werkende ELO vooral als een aanvulling op de reguliere lessen. Punt van aandacht is, ook op de Netwerkscholen waar de ICT goed lijkt te werken, dat de systemen niet zijn geïntegreerd in de systemen die ROC-breed worden gebruikt. Dat beperkt de gebruiksmogelijkheden buiten de directe opleiding en maakt de continuïteit van het systeem op langere termijn onzeker.

4.4 Conclusies over de werkzaamheid van het Netwerkschool–model

Beter middelbaar beroepsonderwijs tegen dezelfde of lagere kosten. Dat was in 2010 het uitgangspunt van het Experiment De Netwerkschool waarin vijf mbo-instellingen hun op het Netwerkschool-model gebaseerde plannen zijn gaan uitvoeren. Vanaf 2010 tot en met 2014 zijn de vorderingen van de vijf scholen met de implementatie van het model onderzocht.

Elk van de vijf scholen heeft keuzen gemaakt en prioriteit gegeven aan verschillende interventies om veranderingen in de organisatie teweeg te brengen. Die veranderingen hebben tot verschillende uitkomsten geleid, zowel ten aanzien van de vorm en inhoud van het primaire onderwijsleerproces als van de organisatie als geheel, inclusief de bedrijfsmatige aspecten. Ook zijn er verschillende uitkomsten ten aanzien van de plek van de school in het netwerk van bedrijven, instellingen en instituties, in het bijzonder wat betreft de verbindingen van en naar het bedrijfsleven en de werkvelden waar het mbo voor opleidt.

Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt was onder meer gewijd aan het vinden van antwoorden op de vraag of het Netwerkschool-model met zijn voornaamste werkzame bestanddelen meerwaarde heeft bij de verbetering van resultaten op het gebied van 1) onderwijsprestaties, 2) succes op de arbeidsmarkt en 3) efficiëntie van het onderwijs.

In dit onderzoek was het oorspronkelijk de bedoeling om deze verbetering van resultaten te meten in een kwantitatieve effectmeting, waarbij de ontwikkeling in uitkomstmaten zou worden vergeleken tussen de vijf Netwerkscholen en vijf daarop lijkende controlescholen. De voorwaarde voor een kwantitatieve

effectmeting bleken echter niet aanwezig te zijn, noch te creëren in zowel de ogen van de direct betrokkenen als in die van de begeleidings- en adviescommissie van dit onderzoek. De vraag is nu wat er op basis van dit onderzoek geconcludeerd kan worden ten aanzien van de antwoorden op de oorspronkelijke onderzoeksvragen.

4.4.1 Heeft het Netwerkschool-model invloed op een verbetering van onderwijsprestaties?

Betere onderwijsprestaties drukken zich in het middelbaar beroepsonderwijs vooral uit in minder schooluitval en een groter aandeel geslaagden met een diploma (opleidingsrendement), hogere examencijfers, een kortere studieduur en een snellere doorstroom naar een hoger onderwijsniveau. Deze uitkomstmaten konden gedurende het onderzoek onvoldoende nauwkeurig worden gemeten om inzicht te geven in kwantitatieve effecten. In plaats daarvan kijken we naar mechanismen en omstandigheden die deze uitkomstmaten gunstig zouden kunnen beïnvloeden. Door uiteindelijk meer aandacht in het onderzoek te besteden aan een verklarende evaluatie, is een rijkdom aan omstandigheden aangetroffen die in het licht van de potentiële effecten van de Netwerkschool op onderwijsprestaties kunnen worden geëvalueerd.

Uit het onderzoek komt een aantal omstandigheden naar voren die het aannemelijk maken dat invoering van het model van de Netwerkschool heeft geleid tot een verbetering van onderwijsprestaties. Het moet worden benadrukt dat het hier om de plausibiliteit van mogelijke effecten gaat, niet om de identificatie van 'harde' effecten zelf. Als gevolg van de ontwikkeling van een expliciet benoemde organisatiecultuur, wordt op Netwerkscholen veel meer samengewerkt, zowel tussen docenten onderling, tussen docenten en studenten, als met het bedrijfsleven. De onderlinge verbondenheid en betrokkenheid bij de opleiding is vergroot. Betrokkenen spreken elkaar meer aan, waardoor meer dan voorheen sprake is van kennisuitwisseling en een kritische houding ten aanzien van de organisatie en de kwaliteit van het onderwijs. Studenten hebben (gevoelsmatig) meer invloed gekregen op de organisatie van het onderwijs en het contact met hun docenten is laagdrempeliger en informeler geworden. De motivatie bij zowel docenten als studenten lijkt daardoor te zijn toegenomen. Mogelijk is ook sprake van een veranderende (meer actieve, open en klantvriendelijke) houding bij studenten,

zoals gemeld door docenten en studenten zelf, maar dat is nog moeilijk met zekerheid vast te stellen, ook door het afnemend beroepenveld. Het is aannemelijk dat dit alles bijdraagt aan betere onderwijsprestaties op de Netwerkscholen. De veranderingen bij de Netwerkscholen lijken overigens ten minste gedeeltelijk ook plaats te hebben gevonden bij de controlescholen, alleen eerder. Dat neemt niet weg dat het model van de Netwerkschool via de ontwikkeling van een expliciet benoemde organisatiecultuur daadwerkelijk kan zorgen voor betere onderwijsprestaties.

Ook de intensivering van de betrokkenheid van het afnemend beroepenveld bij het onderwijs binnen de Netwerkschool heeft geleid tot omstandigheden die de onderwijsprestaties mogelijk gunstig hebben beïnvloed. De opleiding wordt daardoor meer praktijkgericht met meer up-to-date onderwijs en faciliteiten. In hoeverre de samenwerking met het bedrijfsleven studenten daadwerkelijk helpt bij hun opleiding of hun positie op de arbeidsmarkt na afstuderen, blijft onduidelijk. Studenten en docenten zijn over het algemeen enthousiast over de resultaten van die samenwerking, maar noch docenten, noch vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld zeggen iets te merken van structureel andere kwaliteiten bij studenten, met uitzondering wellicht van de manier waarop ze zich presenteren. Dat kan gedeeltelijk ook liggen aan het feit dat meer praktijkgericht onderwijs ten koste kan gaan van de aandacht voor theorievakken, waardoor studenten minder theoretische kennis hebben. Dat wordt beaamd door zowel het afnemend beroepenveld als door studenten zelf. De intensievere samenwerking met andere onderwijsinstellingen heeft bij de Netwerkscholen mogelijk wel geleid tot een betere voorbereiding van studenten op een vervolgstudie op het hbo. Beide effecten zijn op grond van de looptijd van het Netwerkschool-experiment, met momenteel nog maar weinig afgestudeerden, ook op basis van een kwantitatieve effectmeting nog niet vast te stellen.

Een ander aspect van de Netwerkschool, de grotere mate van flexibiliteit en maatwerk in het onderwijsaanbod, kan ook hebben geleid tot betere onderwijsprestaties. Hoewel door betrokkenen wordt erkend dat het maar een beperkte groep koplopers is die baat heeft bij de geboden mogelijkheden tot verdieping, verbreding of versnelling, zorgt de grotere keuzevrijheid wel voor een gemiddeld grotere motivatie van deze studenten en daardoor betere onderwijsprestaties. Studenten geven in het algemeen aan dat ze tevreden zijn

over de mate van flexibiliteit en maatwerk in de opleidingen en vertegenwoordigers van het afnemend beroepenveld zien duidelijk voordelen van deze aanpak. Tegelijkertijd geldt dat het gros van de studenten weinig behoefte blijkt te hebben aan meer flexibiliteit, omdat dit vaak ten koste gaat van een duidelijke structuur in de opleiding, hetgeen juist weer een negatieve invloed kan hebben op de onderwijsprestaties. Waar het meest is geëxperimenteerd met flexibiliteit en maatwerk, zijn ook de grootste problemen ontstaan. Die waren vooral van logistieke aard, waardoor het organiseren van het studieprogramma, het opstellen van het rooster en de inzet van docenten problematisch werd. Die aspecten kunnen doorwerken in de prestaties van studenten (studievoortgang, schooluitval en doorstroom). Bij de controlescholen is er ook aandacht voor flexibiliteit en maatwerk, zij het minder expliciet en altijd binnen vaste structuren. Bij getalenteerde studenten is er op de controlescholen eerder aandacht voor verdieping dan verruiming. Volgens deze scholen sluit dat beter aan bij de vraag uit het afnemend beroepenveld en kan de structuur van de opleiding daardoor beter worden gehandhaafd. Al met al lijkt het aannemelijk dat de manier waarop is geëxperimenteerd met flexibiliteit en maatwerk in het onderwijs bij de Netwerkschool de onderwijsprestaties zowel positief als negatief heeft beïnvloed.

Iets soortgelijks geldt voor de experimenten met studentondernemingen bij de Netwerkscholen. Daaruit blijkt dat het meerwaarde kan bieden voor een kleine groep studenten die bewust kiest of geïnteresseerd is in ondernemerschap. Voor het gros van de studenten geldt echter dat de verantwoordelijkheid voor het opleveren van een product of dienst aan een externe klant binnen de veiligheid van de school in zogenoemde bedrijfsprojecten ongeveer dezelfde meerwaarde heeft, eventueel aangevuld met een keuzemodule over ondernemerschap. De verbreding van vaardigheden door studentondernemingen, bedrijfsprojecten of modules over ondernemerschap kan worden gezien als een verbetering van het onderwijs, maar voor veel studenten staat daar een grote investering in tijd tegenover, tijd die ook op een andere manier had kunnen worden gebruikt om het onderwijs of de onderwijsprestaties te verbeteren. Vooral voor studenten die door willen naar het hbo voelt het soms als een te grote investering. Op de controlescholen wordt vaak en al langer gewerkt met bedrijfsprojecten, tot grote tevredenheid van studenten en docenten. Ook bij de Netwerkscholen zijn met

bedrijfsprojecten of op bedrijfsprojecten gelijkende studentondernemingen de meest positieve ervaringen opgedaan. Het werken met studentondernemingen kan voor een kleine groep studenten daarom tot betere onderwijsprestaties leiden, maar voor het gros lijken de baten niet op te wegen tegen de kosten.

Er zijn weinig aanwijzingen dat de ruimere openstelling van de Netwerkscholen op zich heeft bijgedragen aan betere onderwijsprestaties. Maar het nadenken over of het streven naar een ruimere openstelling heeft bij de Netwerkscholen wel geresulteerd in een betere (digitale) toegankelijkheid van de school en van docenten voor studenten en het bedrijfsleven. Het is plausibel dat dit de onderwijsprestaties eerder bevordert dan belemmert.

Al met al zijn er voldoende aanwijzingen dat het model van de Netwerkschool de onderwijsprestaties gemiddeld positief kan beïnvloeden, ook in vergelijking met bestaande en soortgelijke ontwikkelingen in het mbo. Belangrijkste bedreigingen voor die positieve effecten zijn een gebrek aan structuur in de organisatie en inhoud van de opleiding, zeker voor studenten op een lager niveau, een te sterke verdringing van theoretisch onderwijs (en formele leerboeken) door praktijkonderwijs (en incidentele (internet)bronnen), en onvoldoende borging van het Netwerkschool-model, waardoor de continuïteit (en daarmee structuur) in het onderwijs wordt aangetast.

4.4.2 Heeft het Netwerkschool–model invloed op het succes op de arbeidsmarkt?

Deze vraag is niet goed te beantwoorden op basis van daadwerkelijk succes op de arbeidsmarkt. De eerste 'Netwerkschool-afgestudeerden' zijn immers pas vorig jaar van school gekomen en bovendien in zulke kleine aantallen dat vergelijking met niet-Netwerkschool-afgestudeerden nog niet mogelijk is. Echter, wanneer het antwoord op de eerste onderzoeksvraag “Heeft het Netwerkschool-model invloed op een verbetering van onderwijsprestaties?” bevestigend is, onderbouwd door een aantal in dit onderzoek vastgestelde plausibele aanwijzingen, dan lijkt het succes op de arbeidsmarkt ook positief te worden beïnvloed door het Netwerkschool-model. De verbindingen met de (regionale) omgeving lijken in ieder geval sterker geworden, waardoor men kan vermoeden dat daarmee ook het succes van afgestudeerden op de arbeidsmarkt toeneemt. Dit is gerelateerd aan de betere wederzijdse

afstemming van opleiding en arbeidsmarkt, onder andere via een beter netwerk van docenten en studenten.

Bij deze redenatie is wel een aantal kanttekeningen te plaatsen. Het veronderstelt dat betere onderwijsprestaties zich vertalen in hogere arbeidsmarktkansen. Dat hoeft in werkelijkheid niet zo te zijn. Ten eerste omdat naast onderwijsprestaties de houding van studenten een belangrijke rol speelt bij het succes dat zij hebben op de arbeidsmarkt. Wanneer die houding van Netwerkschool-afgestudeerden anders is dan van andere afgestudeerden en minder wordt gewaardeerd door werkgevers, dan zijn de betere onderwijsprestaties minder relevant. Uit de onderzoeksresultaten komt echter eerder naar voren dat de Netwerkschool studenten gerichter voorbereidt op de vraag naar sociale competenties die worden gewaardeerd door het afnemend beroepenveld. Een tweede reden is dat onderwijsprestaties niet altijd invloed hebben op de baankans: bij een krappe arbeidsmarkt zoals in de techniek worden alle afgestudeerden snel aangenomen. Daarnaast kunnen snelle afstudeerders ook nog te jong zijn, of als zodanig worden beschouwd door werkgevers, om het beroep waar ze voor zijn opgeleid al meteen uit te oefenen, zoals in delen van de zorgsector. Ook in andere sectoren is praktijkervaring (stage, BPV, bedrijfsprojecten) en inhoudelijke verdieping soms belangrijker dan snel en met hoge cijfers afstuderen. In de laatste twee gevallen is het succes op de arbeidsmarkt op korte of langere termijn groter dan gemiddeld.

4.4.3 Heeft het Netwerkschool–model invloed op de efficiëntie van het onderwijs?

Zorgt de implementatie van het model van de Netwerkschool ervoor dat het onderwijs efficiënter wordt georganiseerd? Ofwel, wordt daarmee beter middelbaar beroepsonderwijs voor minder geld geleverd? ‘Harde’ financiële gegevens zijn binnen het onderzoek niet boven tafel gekomen. De vraag of verbeteringen van het onderwijs met minder geld tot stand komen, in vergelijking met de situatie vóór het Netwerkschool experiment of in vergelijking met de situatie op niet-Netwerkschool scholen, is dus niet met harde financiële gegevens te beantwoorden. Dat laat meteen zien dat aan een belangrijke voorwaarde voor het verbeteren van die efficiëntie ook binnen de Netwerkscholen nog niet is voldaan: voldoende inzicht in de kosten en resultaten van het onderwijs, waardoor de kosten-baten verhouding op uitvoeringsniveau zou kunnen worden vastgesteld en verbeterd.

Tegelijkertijd is het aannemelijk dat een deel van de werkzame bestanden zoals geïmplementeerd binnen de Netwerkscholen hebben geleid of nog kunnen leiden tot efficiënter onderwijs, ook in vergelijking met de controlescholen. Daarbij moet worden bedacht dat de belangrijkste kostenpost van de scholen de inzet van docenten is, vaak gevolgd door de kosten van huisvesting en beschikbare faciliteiten (ICT, praktijkruimten), en dat de grootste opbrengst in het aantal studenten zit. Bij de meeste Netwerkscholen is expliciet ingezet op een vergroting van de flexibele schil van docenten, gastdocenten en instructeurs ten koste van de omvang van het team van vaste docenten. Bovendien is er gewerkt aan functiedifferentiatie, zodat ook het vaste personeel breder kan worden ingezet. Beide maatregelen verlagen de docent-student ratio zonder dat ze meteen de onderwijskwaliteit hoeven aan te tasten, integendeel. Kosten voor huisvesting zijn of worden beperkt door het afstoten van gebouwen, het verhuizen naar kleinere locaties, het verhuren van een deel van de huisvesting aan derden of het delen van huisvesting met het afnemend beroepenveld. Dat afnemend beroepenveld wordt bovendien vaker ingezet voor het financieren of beschikbaar stellen van faciliteiten, met name gericht op praktijkonderwijs. Al deze ontwikkelingen zijn ook aanwezig bij de controlescholen, maar minder sterk.

Waar de Netwerkscholen in het algemeen echt verschillen van de controlescholen, is in het veranderen van de organisatiecultuur en het bedrijfsmatig werken daarbij. In de praktijk is er ondanks de introductie van resultaatverantwoordelijke of zelfsturende teams ook op de Netwerkscholen nog geen sprake van financiële verantwoordelijkheid bij docenten, maar het kostenbewustzijn op de werkvloer is sterker dan bij de controlescholen. Dat is een eerste stap richting het verbeteren van de efficiëntie van het onderwijs. Programmamanagers benadrukken dat die ontwikkeling pas net op gang is gebracht en nog sterk in ontwikkeling is. Ook docenten hebben hun twijfels of het onderwijs efficiënter is geworden. Ze wijzen daarbij op de tijd die het overleg tussen alle betrokkenen vergt, het (tijdelijke) gebrek aan structuur door een verandering in de manier van leidinggeven en de grotere complexiteit van het onderwijs door de verschuiving van verantwoordelijkheden, met het risico dat minder focus komt te liggen op de einddoelen van het onderwijs. Ook zorgen bezuinigingen op ondersteunend personeel (administratief medewerkers, roostermakers) en de grotere inzet van externen voor grotere coördinerende taken bij docenten. Het is echter ook waarschijnlijk dat de

kosten die deze aanpassingen met zich meebrengen van tijdelijke aard zijn, waar op langere termijn de baten van een efficiëntere onderwijsorganisatie tegenover staan. Maar dat is na vier jaar experimenteren met het Netwerkschool-model nog niet met zekerheid te zeggen.

Aspecten van de Netwerkschool die het onderwijs eerder duurder dan goedkoper maken, zijn flexibiliteit en maatwerk en een ruimere openstelling. In de praktijk leiden de pogingen bij de Netwerkscholen om meer flexibiliteit en maatwerk te bieden aan hun studenten, en daarmee de onderwijsprestaties te vergroten, tot grote logistieke problemen, waardoor de organisatie van het onderwijsprogramma extra inspanningen vergde en de gemiddelde docent-student ratio eerder hoger dan lager kwam te liggen. Ook de ruimere openstelling leidde tot hogere kosten voor het openhouden van gebouwen, het beschikbaar stellen van personeel en het organiseren van de bezetting. De ontwikkeling van ICT-voorzieningen zou in beide gevallen een oplossing kunnen bieden, maar ondanks aanzienlijke investeringen is dat bij de meeste Netwerkscholen onvoldoende gelukt. Vaak kan dit worden toegeschreven aan onvoldoende compatibiliteit tussen ICT-systemen, een te weinig integrale aanpak en een gebrek aan kennis van de ontwikkeling en het gebruik van ICT-systemen, zowel bij het management als bij docenten.

Ontwikkelingen aan de batenkant zouden vooral moeten liggen in een grotere instroom van studenten. Door zich te profileren als Netwerkschool met bijzondere aandacht voor flexibiliteit en maatwerk en aandacht voor zelfstandigheid en ondernemerschap, hopen de Netwerkscholen meer of betere studenten aan te trekken. Betere studenten zorgen ook voor lagere kosten door een kortere studieduur en een kleinere behoefte aan begeleiding. In een aantal van de Netwerkscholen worden studenten min of meer geselecteerd via een intake en assessment. Via het opbouwen en uitbreiden van het netwerk met bedrijven en instellingen wordt de naamsbekendheid en de beschikbaarheid van stage- en BPV-plaatsen groter, waardoor het voor potentiële studenten aantrekkelijker en gemakkelijker wordt om in te stromen bij de Netwerkscholen. Uit de interviews met betrokkenen bij de Netwerk- en controlescholen kwam niet naar voren dat de instroom van studenten bij de Netwerkscholen meer toeneemt dan bij de controlescholen. Het aantal studenten werd op alle scholen vooral beïnvloed door de slechte economische conjunctuur: in de bouw liep de instroom terug door de beperkte

arbeidsmarktperspectieven, in de techniek en zorg werd het aantal beschikbare opleidingsplekken vooral beperkt door een teruglopend aantal stageplaatsen. Een deel van de Netwerkscholen zag zich om financiële redenen gedwongen om verschillende groepen studenten te combineren (naar niveau of leerweg), met wisselende resultaten.

Al met al lijkt efficiënter onderwijs door scholen vooral te beïnvloeden door een efficiëntere organisatie van het onderwijs. Daar biedt het model van de Netwerkschool een aantal handreikingen voor, maar deze zijn in de praktijk van het Netwerkschool-experiment nog onvoldoende tot wasdom gekomen.

4.5 Conclusies over het Netwerkschool–experiment

De onderzoeksvragen waar dit onderzoek mee is gestart, zijn niet zonder nuances te beantwoorden. Maar wat kunnen we dan concluderen over het Netwerkschool-experiment?

Het Netwerkschool-model is een complex en omvangrijk veranderconcept, uiteen te leggen in verschillende bestanddelen die elk op een bepaalde wijze moeten worden vormgegeven en ingevoerd om tot de in het model beoogde en de lokaal gewenste uitkomsten te komen. Volgens een ordening in typen veranderingsprocessen kunnen de in gang gezette veranderingen als onderdeel van het Netwerkschool-experiment tot 'derde orde veranderingen' worden gerekend (Boonstra, 2000). Dit zijn veranderingen waarbij nieuwe vormen van organiseren ontstaan en vernieuwingen in gang worden gezet op weg naar een onbekende toekomst. De ambitie is om tot transformatie te komen. Hierbij past een benadering van lerend vernieuwen als veranderstrategie. Het gaat hier om een handelingsperspectief waarin contexten worden gecreëerd en processen ondersteund waarin actoren zelf vormgeven aan vernieuwingsprocessen, ervaring opdoen met innovatie[9]. Kenmerkend aan deze processen is dat feedbackprocessen zichtbaar worden, dat er ruimte is voor processen van zelforganisatie, dat interactieprocessen tussen actoren op gang komen, dat meerdere stemmen klinken vanuit meervoudigheid en variëteit, dat betekenissen en vooronderstellingen zichtbaar worden, dat in een dialoog een

9 Zoals één van de Netwerkschool-docenten zei: 'Innoveren staat op mijn curriculum vitae'.

gedeelde betekenisgeving ontstaat en gezamenlijke handelingsalternatieven worden ontwikkeld en dat er processen op gang komen van handelen, reflecteren en leren.

We hebben gezien dat vooral het werken aan de verandering van een ‘cultuur’ voorwaarde en doorslaggevend is geweest voor het voortzetten van vernieuwing in het kader van de Netwerkschool. Deze cultuur zou een ‘professionele leercultuur' genoemd kunnen worden[10], “een klimaat waarin alle betrokkenen in een school samenwerken om te reflecteren, onderzoeken en professionaliseren”. Het intentioneel vernieuwen, het bewust beginnen met het veranderen van de organisatiecultuur, de ‘oude’ elementen benoemen, de ‘nieuwe’ elementen bediscussiëren, expliciteren en zichtbaar maken, zoals in de ‘Cultuurkaart’, en er vervolgens handen en voeten aan geven, heeft er in de vijf scholen voor gezorgd dat men vol energie op ontdekkingstocht is gegaan. De eindbestemming is niet bereikt, maar zoals bekend telt de reis meer dan de bestemming. Het experiment heeft de mensen op de scholen gestimuleerd om nieuwe dingen uit te proberen en ze werden daarbij ondersteund. En soms zijn sommige dingen onderbouwd weer afgeschaft en andere aspecten verder ontwikkeld.

Een experiment als het Experiment De Netwerkschool kan niet slagen of falen. Alleen al de uitvoering biedt stof om te leren, om te helpen vernieuwingen in het mbo in de toekomst beter vorm te geven. Er is veel leerstof geboden, door de Netwerkscholen, door de controlescholen, en door alle betrokkenen. Uit alle kwalitatieve gegevens die verzameld zijn blijkt dat scholen door deelname aan de Netwerkschool de ruimte hebben gekregen om te experimenteren met manieren om hun onderwijs kwalitatief beter te maken, en na te denken over de mogelijkheid om dit tegen lagere kosten te doen. Deze ruimte is ten volste benut. Dat is met recht een positieve uitkomst van het experiment te noemen.

Maar wat weten we nu over het *Netwerkschool–model* als zodanig? Het boek De Netwerkschool 2.0 uit oktober 2008 bevat een groot aantal thematische informatiekaarten. Elke informatiekaart bevat de geordende uitkomsten van denksessies met vertegenwoordigers uit en betrokkenen bij het mbo.

---

10 Zie voor het voortgezet onderwijs http://www.vo-raad.nl/themas/onderwijsonderzoek-/rapportage-professionele-leercultuur

Deze kaarten vormen met elkaar “een model om na te denken over de inrichting van een mbo-school”.
Vervolgens was de vraag bij aanvang van Het Experiment De Netwerkschool hoe aan een dergelijk model concrete interventies voor veranderingen en innovaties ontleend konden worden.

We hebben in dit onderzoek gezien dat het model zo multi-interpretabel is geweest dat elke school een eigen mix van werkzame bestanddelen heeft geselecteerd, met grote variatie in de vormgeving, het relatieve belang en de prioriteit van invoeren en implementeren van deze bestanddelen in de eigen context. Deze context verschilde bovendien op een groot aantal dimensies zo van de context van die van de andere vier scholen, dat de metafoor van een ‘tropische fruitmand’ meer dan eens is gevallen. Voor het onderzoek betekende dit dat de zoektocht naar vergelijkbaarheid in de vijf cases een zoektocht geworden is naar datgene dat er werkelijk heeft plaatsgevonden in de verschillende Netwerkscholen.

Als overkoepelend denk- en werkmodel heeft de Netwerkschool in haar vijf verschijningsvormen op een aantal onderdelen potentie getoond om daadwerkelijk te leiden tot beter onderwijs tegen dezelfde of lagere kosten. Het is echter geen model om in zijn geheel te implementeren in de praktijk van scholen. Wel weten we dat scholen elementen uit het model hebben genomen, en geïntegreerd in hun dagelijkse praktijk. Daar zijn op de scholen in verschillende mate voordelen mee behaald. Tegelijkertijd wijzen de ervaringen van de controlescholen erop dat er meer vernieuwingskrachten in het mbo werkzaam zijn dan alleen datgene dat het Netwerkschool-model omvat, met vergelijkbare uitkomsten.

De Netwerkschool 2.0 is gedynamiseerd in vijf zeer verschillende contexten aan de hand van ontdekkingstochten over deels nog onverkende landschappen aan de hand van een groot aantal door de scholen zelf geconstrueerde routekaarten. Vanuit deze deels unieke routes kan nader gereflecteerd worden op de reismogelijkheden en noodzakelijke bagage om verdere stappen te zetten in het duurzaam vernieuwen van het mbo.

Literatuur

De Argumentenfabriek (2008). *De Netwerkschool 2.0.* Amsterdam: De Argumentenfabriek.

Berg, N. van de (2008). Vormgeven van beroepsonderwijs: hoofd, hart en handen. In W. Houtkoop, S. Karsten, F. van Wieringen (red.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs*, pp.121-141. Antwerpen /Apeldoorn: Garant.

Boogaard, M., Blok, H., Eck, E. van, & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over Water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren.* Amsterdam: Vossiuspers.

Boonstra, J.J., & Caluwé, L. de (2006). Interveniëren en veranderen. *Zoeken naar betekenis in interactie. M&O (3/4),* 5 -20.

CPB (2011). *Zicht op Effectiviteit van Beleid.* CPB Achtergronddocument; studie naar evaluatieontwerpen voor onderwijs- en wetenschapsmaatregelen. Den Haag: CPB, juni 2011.

Diggele, J. van, Geurts, J. (2011). *Innoveren tussen ideaal en realiteit. Mbo teams van 9 mbo scholen aan het woord over hun ervaringen met het invoeren van cgo.* Amersfoort: Consortium Beroepsonderwijs.

Eck, E. van, Heemskerk, I., & Meijer, J. (2009). *Rapportage schoolontwikkelingsonderzoek, uitgevoerd in het kader van LMME2.* Zoetermeer: Kennisnet.

Eck, E. van, Voncken, E., Glaudé, M., & Roeleveld, J. (2013). *Opwaarts, mars. Een verklarende analyse van (verwachte) ontwikkelingen in de deelname aan het vmbo en het vo.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

ECPO (2013). Evaluatiekader Passend Onderwijs. Den Haag: ECPO.

Emmelot, Y., & Sligte, H. (2013). *Met praktijkgericht onderzoek naar schoolverbetering en een onderzoekscultuur. Ervaringen in de SLOA–PO projecten.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Geijsel, F. P., van den Berg, R. M., & Sleegers, P. J. C. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 12 (*2), (175-192).

Geijsel, F.P., Sleegers, P.J.C., Berg, R.M. van den, & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovations in schools: teachers' perspectives. *Education Administration Quarterly, 37*, 130 –166.

Glaudé, M., & Karsten, S. (2007*). Partnership tussen ROC en bedrijfsleven. 'Je hebt elkaar nodig'.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Glaudé, M.Th. (1997). *Werkplekopleiden als innovatie* (proefschrift Universiteit Utrecht, Utrecht). Purmerend: Rijser.

Glaudé, M.Th., & Lagerweij, N.A.J. (2001). Opleiden en leren op de werkplek vanuit veranderkundig perspectief. *Pedagogische Studiën, (78)* 2, 120-133.

Groenenberg, R., & Visser, K. (2011). De breedte van de docentfunctie. *Meso focus (80)*, 39-50. Deventer: Kluwer.

Kuijk, J. van, Vrieze, G., Peel, S., Smit, F. (2010). *Flexibiliteit in het mbo.* Nijmegen: ITS.

Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken; over de waarde van meetgestuurd onderwijs.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Ledoux, G., Eck, E. van, Heemskerk I.M.C.C., Veen, A., Sligte, H., m.m.v. Dikkers, A.L.C. en Bollen, I. (2014). *Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid. Studie voor de Onderwijsraad; verkorte versie.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Meijden, A. van der. (2007). *Leren in een bewegende omgeving; derde meting monitor onder experimentele opleidingen.* Den Bosch: Cinop.

Meijden, A. van der, Petit, R. (2014). *Evaluatie kwalificatiedossiers mbo, analyse op bestaande databronnen. Ervaringen van betrokkenen.* Den Bosch: ecbo.

Meijden. A. van der, Berg, J. van de, Román, A. (2011). *Ontwerp en resultaat van opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs.* Utrecht: ecbo.

Meijden. A. van der, Steehouder, P. (2010). *Rapportage monitor MBO–Ambitie Programma 2008.* Den Bosch: Cinop.

Meijden. A. van der, Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J, Groenenberg, R. (2009). *Beroepsonderwijs in verandering: op weg naar competentiegericht onderwijs.* Amsterdam: ecbo.

Nieuwenhuis, L. (2008). Vernieuwend vakmanschap; een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie. In W. Houtkoop, S. Karsten, F. van Wieringen (red.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs*, pp.157-189. Antwerpen /Apeldoorn: Garant.

Onderwijsraad. (2009). *Advies Naar doelmatiger onderwijs*, uitgebracht aan de minister en aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Pater, C., Sligte, H., & Eck. E. van (2012). *Verklarende evaluatie. Een methodiek.* Amsterdam:Kohnstamm Instituut.

Polder, K., (2008). Innovatieprocessen in het beroepsonderwijs. In W. Houtkoop, S. Karsten, F. van Wieringen (red.), *Controverse en perspectief in het beroepsonderwijs*, pp.180-198. Antwerpen /Apeldoorn: Garant.

Sanou, L. & Moerman, Y (2013). *Innovatie: hype, hoop en teleurstelling. Weer terug naar hoop.* Ede: HPBO.

Sanou, l., & Moerman, Y (2013). *Weer terug naar hoop.* Innovatie: hype, hoop en teleurstelling.

Silins, H.C., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). *Organizational Learning and School Change. Educational Administration Quarterly 38 (5),* 613 – 642.

Snoek, M., Sligte, H.W., Eck, E. van, Schriemer, M.P., & Emmelot, Y.W. (2014). *Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs. Eindrapport kwalitatief onderzoek InnovatieImpuls Onderwijs.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2012). *Op zoek naar bewijs. Evaluatieontwerpen onderwijsmaatregelen.* Den Haag: SCP.

Smulders, H., Hoeve, A., & Meer, M. van der. (2013). *Krachten bundelen voor vakmanschap: over comakership tussen onderwijs en bedrijfsleven.* Den Bosch: ecbo.

Spillane, J.P., Reiser, B., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Education Research, 72* (23), 387 – 431.

Venne, L. van de. (2012). *Ontwikkelingen en maatregelen in het middelbaar beroepsonderwijs.* Den Bosch: ecbo.

Verbeeten. H. (2007). De weerbarstigheid en complexiteit van het onderwijsvernieuwingsproces. In B. vander Hilst, C. Mesman, Verbeeten, A. Vermeulen. *Integraal leidinggeven aan onderwijsvernieuwing, Studiehuisreeks 8*, 17-39, Tilburg: Meso Consult B.v.

Vijlder, F. de, & Rozema, M. (2013). *Leren van het innovatiearrangement. Achtergrondstudie voor het HPBO.* Nijmegen: HAN.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voorgezet onderwijs.* Utrecht: VO-raad.

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

929 Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Fukkink, R.G., & Bollen, I.
Ontwikkeling Meetinstrument Pedagogische Kwaliteit Gastouderopvang.
928 Boogaard, M., Bollen, I.
Gastouders in beeld.
927 Heemskerk, I.M.C.C., Pater, C.J., Dikkers, A.L.C., & Eck, E. van.
Professionalisering van schoolleiders.
926 Snoek, M., Sligte, H.W., Eck, E. van, Schriemer, M.P., Emmelot, Y.W.
Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs.
925 Meijer, J., Karssen, A.M.
Effecten van het oefenen met Rekentuin.
924 Veen, I. van der, Weijers, D., Dikkers, A.L.C., Hornstra, L. & Peetsma, T.T.D.
Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond.
923 Roeleveld, J., Karssen, A.M., Ledoux, G.
Samenstelling van de klas en cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten.
922 Boogaard, M., Bollen, I., Dikkers, A.L.C.
Gastouderopvang in West-Europese landen.
921 Ledoux, G., Eck, E. van, Heemskerk I.M.C.C., Veen, A., Sligte, H., m.m.v. Dikkers, A.L.C. en Bollen, I.
Impact van de Commissie Dijsselbloem op onderwijsbeleid.
920 Veen, A., Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Heurter, A.M.H., Helmerhorst, K., Bollen, I.
Pedagogische kwaliteit gemeten in peuterspeelzalen.
918 Veen, A., Daalen, M.M. van, Blok, H.
De Wet OKE. Beleidsreconstructie en implementatie in twaalf gemeenten.
917 Glaudé, M., Meijer, J., Breetvelt, I., Felix, C.
Evaluatie training potentieel gewelddadige eenlingen (PGE).

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie, zie; http://www.kohnstamminstituut.uva.nl

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 5251226
www.kohnstamminstituut.uva.nl

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 5251226
www.kohnstamminstituut.uva.nl